



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cátia Brígida Pinto de Carvalho Penalva

CONTRIBUTOS DA ESCRITA CRIATIVA NA
FOMENTAÇÃO DA CRIATIVIDADE E NO GOSTO
PELA ESCRITA E LEITURA
– UMA INVESTIGAÇÃO - AÇÃO NO 1º CEB

Nome do curso de mestrado

Mestrado em Educação artística

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Mestre Francisco Trábulo

Junho de 2014

RESUMO

Numa sociedade global cada vez mais competitiva em que aos avanços tecnológicos se dão a um nível frenético, acredita-se que a escola, para alcançar os objetivos e metas educacionais a que se propõe, tenha que adaptar as metodologias de ensino aprendizagem tornando-as apelativas para as crianças. A leitura e a escrita são competências elementares a adquirir pelas crianças no ensino básico, assim como o desenvolvimento da criatividade é essencial para que as crianças desenvolvam uma consciência crítica e ativa das suas aprendizagens.

Nesse contexto, promover o gosto pela leitura e escrita de uma forma criativa, apelando também ao desenvolvimento da criatividade das crianças, tornou-se o desejo inerente à construção deste estudo investigativo.

A presente dissertação expõe um trabalho investigativo no âmbito da promoção da criatividade e do gosto pela leitura e escrita, construído nos moldes de uma oficina de escrita criativa - aplicando metodologias de estudo e práticas da poesia concreta e experimental - em contexto escolar, nomeadamente, em três turmas do 1º ciclo do ensino básico (2º, 3º e 4º anos de escolaridade), pertencentes ao Centro Escolar de Vila Cova.

O tipo de metodologia utilizado foi a investigação-ação. A investigação neste campo recorre a diversos instrumentos de recolha de dados, privilegiando questionários e entrevistas. Verificou-se, através dos resultados obtidos, que a oficina de escrita implementada contribui para promover o desenvolvimento criativo das crianças em estudo, assim como o seu gosto pela leitura e escrita.

Neste sentido, este estudo parece ser uma proposta válida, capaz de servir de exemplo de boas práticas de ensino fomentadoras da criatividade e promotoras da escrita e leitura nas crianças do ensino básico.

Palavras-chave: criatividade, escrita e leitura, escrita criativa, poesia concreta/experimental.

ABSTRACT

In an increasingly competitive global society in which the technological advances occur at a frenetic level , it is believed that the school to achieve the educational goals and objectives that are proposed , has to adapt teaching methodologies learning making them appealing for children. Reading and writing are basic skills to be acquired by children in primary education, and the development of creativity is essential for children to develop a critical and active awareness of their learning.

In this context, promote a love of reading and writing in a creative way, also calls for the development of creativity of children, became the desire inherent in the construction of this investigative study.

This dissertation presents a investigative work in the context of promoting creativity and the love of reading and writing, built along the lines of a creative writing workshop - applying methodologies of study and practice of concrete and experimental poetry - in schools, in particular, three classes of the 1st cycle of basic education (2nd, 3rd and 4th years of schooling), belonging to the school Centre Vila Cova.

The type of methodology used was research - action. Research in this field use of several instruments for data collection, focusing on questionnaires and interviews. It was verified by the results obtained, the writing workshop implemented contributes to promoting the creative development of children in the study, as well as their love of reading and writing.

Thus, this study seems to be a valid proposal, able to serve as an example of good practice in teaching fomenting creativity and promoters of reading and writing in primary school children.

Keywords: creativity, writing and reading, creative writing, concrete poetry /experimental.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador deste trabalho, Professor Francisco Trábulo, pela sua enorme disponibilidade e empenhamento e ao professor Carlos Almeida pelo apoio como diretor do curso de mestrado em Educação Artística.

À minha família, pela paciência com que tantas vezes me ouviram e pelo apoio que sempre me deram.

ÍNDICE

RESUMO	iii
AGRADECIMENTOS	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABELAS.....	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xiii
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1.0 Contexto da investigação e declaração do problema	1
1.1 Objetivos da investigação	6
1.2 Questões da investigação	7
1.3 Conceitos-chave	7
1.4 Desenho da tese.....	7
1.6 Sumário	8
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA.....	9
2.0 Introdução e finalidades	9
2.1 Criatividade	9
2.1.2 O papel da escola no desenvolvimento da criatividade	10
2.2 A leitura e a escrita	13
2.2.1 O papel do professor na aprendizagem da escrita	15
2.3 O professor de escrita criativa	17
2.4 A poesia visual, a concreta e a experimental	19

2.5 A Poesia e as Metas Curriculares do Português no Ensino Básico – 1º	
Ciclo.....	35
2.6 Sumário	36
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	37
3.0 Introdução e finalidades.....	37
3.1 Seleção de metodologia de investigação.....	37
3.1.1 O método da investigação.....	38
3.1.2 Vantagens e desvantagens da investigação – ação.....	39
3.2 Contexto da investigação	40
3.2.1 Questões de investigação	40
3.2.2 Escola participante	40
3.2.3 Alunos participantes	41
3.2.4 Professores participantes.....	41
3.2.5 Método da recolha de dados	42
3.2.6 Análise dos dados	44
3.3 Plano de ação	45
3.4 Considerações éticas.....	47
3.5 Sumário	47
CAPÍTULO IV DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	48
4 Introdução e finalidades	48
4.1 Adultos e alunos participantes na ação.....	48
4.2 Descrição da investigação-ação.....	49

4.2.1 Cronograma.....	49
4.2.2 Descrição do ciclo um.....	49
4.2.3 Descrição do ciclo dois.....	50
4.2.4 Descrição do ciclo três.....	51
4.2.5 Construção dos recursos pedagógicos.....	51
4.2.6. Implementação da ação.....	51
4.2.7 Entrevistas e questionários.....	86
4.3 Sumário.....	87
CAPÍTULO V DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	88
5.0 Introdução e finalidades.....	88
5.1 Questionários às crianças.....	88
5.1.1 Questionário escrito às crianças.....	89
5.1.1.1 Análise e interpretação do primeiro questionário às crianças.....	93
5.1.2 – Entrevistas semiestruturadas às crianças ao longo do estudo (análise e interpretação).....	97
5.1.3 Questionário final às crianças.....	101
5.1.4 Análise e interpretação do questionário final às crianças.....	105
5.2 Questionários aos professores.....	106
5.2.1 Primeiro questionário aos professores.....	106
5.2.2 – Segundo inquérito aos professores.....	108
5.2.3 Análise dos questionários aos professores.....	110
5.3 Questionário aos encarregados de educação.....	111

5.3.1	Questionário escrito aos encarregados de educação	111
5.3.2	Entrevista semiestruturada aos encarregados de educação.....	112
5.3.3	Análise dos inquéritos (questionários) aos encarregados de educação	112
5.4	Triangulação de dados.....	113
5.5	Resposta às questões-chave.....	115
5.5.1	Poderá uma oficina de escrita criativa desenvolver a criatividade nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?	115
5.5.2	Poderá uma oficina de escrita criativa aumentar o interesse pela leitura e escrita nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?	116
5.5.3	Poderá a escrita criativa dotar as crianças do 1º ciclo do ensino básico de competências facilitadoras no processo de compreensão e construção textual?.	116
5.6	Sumário	118
CAPÍTULO VI CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES		120
6.0	Introdução e finalidades.....	120
6.1	Resumo dos capítulos anteriores	120
6.2	Conclusões	121
6.3	Implicações para futuras investigações.....	125
BIBLIOGRAFIA		127
ANEXOS		132

ÍNDICE DE IMAGENS

Fig.:1	Meus versos mais queridos (1964). Guilherme de Almeida	19
Fig.:2	Il Pleut (1919) Guillaume Apollinaire.	20
Fig.:3	Opressão (s/d) Alexandre O'Neill	20
Fig.:4	Parole in Libertá (1897) Fillipo Tomaso Mallarmé	21
Fig.:5	La Ville (19931) Man Ray. (exemplo de revolução tipográfica)	21
Fig.:6	Evolução de alguns hieróglifos ao longo dos séculos	21
Fig.:7	Ideogramas japoneses	21
Fig.:8	Poema de Teócrito (s/)	22
Fig.:9	Diagrama de Venn	22
Fig.:10	Mandala	22
Fig.:11	Huevo. Simmias de Rodes. S. IV a.C	23
Fig.:12	Asas de Heros(s/d). Simmias de Rodes	23
Fig.:13	Machado (s/d). Simmias de Rodes	23
Fig.:14	Un coup de des jamais n'Abolira le hasard (1879). Stephane Mallarmé	24
Fig.:15	La Corbata y el reloj (1914). Apollinaire	25
Fig.:16	Theo Van Doesburg (s/d)	26

Fig.:17	Revista berlinense: “Der Dada” nº2 (1919)	26
Fig.:18	Cap de Zing Zang Tumb (1914). Marinetti	26
Fig.:19	Ardengo Softici (s/d).	26
Fig.:20	Se Nasce Morre – fragmento (1958). Haroldo de Campos	27
Fig.:21	Organismo (1960). Decio Pignatari	28
Fig.:22	Velocidade (s/d). Ronaldo de Azeredo	28
Fig.:23	A rosa doente (1975). Augusto de Campos	29
Fig.23a	Fig. 23a: The sick rose. William Blacke (s/d)	29
Fig.:24	Ode Triunfal (excerto), Álvaro de Campos. In: Revista Orpheu, nº1, (1915).	30
Fig.:25	Verso do poema Manucure, Mário de Sá-Carneiro. In: Revista Orpheu, nº2, (1915).	31
Fig.:26	Verso do poema Manucure, Mário de Sá-Carneiro. In: Revista Orpheu, nº2, (1915).	31
Fig.:27	Poema2.Ideogramas (1962). Melo e Castro.	32
Fig.:28	Escuta o conto profano (1998). Ana Hatherly	33
Fig.:29	“Aranha”. Tipografia, 40 cmx40cm. In: Brin Cadeiras”	33
Fig.:30	Pêndulo. Ideogramas (1962). Melo e Castro. (1962)	34
Fig.:31	Tontura. Ideogramas (1962). Melo e Castro. (1962)	54
Fig.:32	Pêndulo. Ideogramas (1962). Melo e Castro. (1962)	54

Fig.:33	Velocidade (1952). Ronaldo de Azeredo	54
Fig.:34	Coração (2013). Maria, 4º ano	58
Fig.:35	Lua (2013). Claudete, 4º ano	58
Fig.:36	Flôr (2013). Débora, 3º ano	59
Fig.:37	Cavalete (2013). Pedro, 2º ano	60
Fig.:38	Televisão (2013). Dinis, 4º ano	67
Fig.:39	Chapéu (2013). Eduardo, 3º ano	67
Fig.:40	Cigarro (2013) João Carlos, 4º ano	67
Fig.:41	Nós (2013). Carla, 3º ano	70/71
Fig.:42	Rato de computador 2013). Rodrigo, 4º ano	71
Fig.:43	Escrita em espiral (2013). Ana, 4º ano	74
Fig.:44	Carro de corrida (2013). Dinis, 4º ano	78
Fig.:45	Olho (2013). Ana, 1º ano	78
Fig.:46	Preparação do debate. 3º ano.	81
Fig.:47	Preparação da exposição (1)	83
Fig.:48	Preparação da exposição (2)	83
Fig.:49	Exposição dos trabalhos no polivalente (1)	85
Fig.:50	Exposição dos trabalhos no polivalente (2)	885

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Atividades por sessões	45-46
Tabela 2	Cronograma	50

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Análise do gosto de leitura e escrita	89
Gráfico 2	Análise da questão: “gostavas de escrever um livro?”	89
Gráfico 3	Análise da questão: “gostas de poesia?”	90
Gráfico 4	Análise da questão: “gostas de imaginar e sonhar?”	90
Gráfico 5	Análise da questão: “gostas de jogos de palavras e puzzles?”	90
Gráfico 6	4º ano: “ler em casa”	90
Gráfico 7	3º ano: “ler em casa”	90
Gráfico 8	2º ano: “ler em casa”	90
Gráfico 9	4º ano: “ler nas férias”	91
Gráfico 10	3º ano: ler nas férias”	91
Gráfico 11	2º ano: “ler nas férias”	91
Gráfico 12	4º ano: “estante em casa”	91
Gráfico 13	3º ano: “estante em casa”	91

Gráfico 14	2º ano: “estante em casa”	91
Gráfico 15	4º ano: “leu um livro”	91
Gráfico 16	3º ano: “leu um livro”	91
Gráfico 17	2º ano: “leu um livro”	91
Gráfico 18	4º ano: “pais leem para ti”	91
Gráfico 19	3º ano: “pais leem para ti”	91
Gráfico 20	2º ano: “pais leem para ti”	91
Gráfico 21	4º: “possuir um diário”	92
Gráfico 22	3º: “possuir um diário”	92
Gráfico 23	2º: “possuir um diário”	92
Gráfico 24	4º ano: livros já lidos	92
Gráfico 25	3º ano: livros já lidos	93
Gráfico 26	2º ano: livros já lidos	93

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.0 Contexto da investigação e declaração do problema

Ao longo do meu percurso profissional, como docente do 1º Ciclo do Ensino Básico, tenho vindo a constatar a escassa realização de atividades que fomentem a criatividade e o gosto pela leitura e escrita.

No Plano Nacional de Leitura é referido que:

“A par dos programas de promoção da leitura lançados no quadro do Plano, é desejável que surjam livremente múltiplas e variadas iniciativas, de âmbito local, regional e nacional, levadas a cabo por organizações da sociedade civil, por profissionais e por voluntários (ME, s/d).

Assim, a fonte supra citada, aumentou a minha motivação para levar este projeto em frente, visto que, segundo a mesma, convém que toda a sociedade civil, profissionais da educação e voluntários apresentem iniciativas no sentido de promover a literacia no nosso país.

Considereei urgente começar por investir na minha formação, na área da escrita criativa, pois considero que ao promover a criatividade na escrita, automaticamente, estou a promover três elementos de aquisição fundamental no 1º ciclo: a criatividade, a escrita e a leitura. Assim, em 2012, comecei a frequentar cursos de escrita criativa em regime de *e-learning* (ensino à distância). A frequência nestes cursos, aliada a

uma investigação teórica na área da escrita criativa, tem-me possibilitado adquirir conhecimentos e técnicas de escrita criativa úteis para a minha prática docente.

De entre todos os nomes de autores, surgidos ao longo da investigação, realço o nome da escritora e formadora em escrita criativa Margarida Fonseca Santos¹, pois, através dos seus livros tive acesso a atividades de escrita criativa realizadas em contexto escolar pela escritora. Algumas destas atividades foram-me muito úteis, na medida em que as adaptei às atividades da oficina de escrita criativa que desenvolvi neste projeto. A minha investigação sobre a leitura e escrita levou-me à procura de estratégias e metodologias de ensino/ aprendizagem capazes de desenvolver o gosto pela escrita e leitura de uma forma criativa. Desta demanda emergiram as questões que moldaram este estudo investigativo:

“Será que através de uma oficina de escrita criativa as crianças, do 1º ciclo do ensino básico, poderão desenvolver o gosto pela leitura e escrita e, consequentemente, serem mais criativas?”

“Poderá a escrita criativa dotar as crianças do 1º ciclo do ensino básico de competências facilitadoras no processo de construção e compreensão textual?”

Para testar as questões desenvolvi, em conjunto com colegas de profissão do Centro Escolar de Vila Cova, uma oficina de escrita criativa nas turmas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade do ensino básico.

Considero que uma forma de sensibilizar os professores, alunos e encarregados de educação para a necessidade de promover o gosto pela leitura e

¹ Livros: Santos, M. (2007). *Quero ser escritor. Manual de escrita para todas as idades*. Oficina do Livro. Lx.
Santos, M. & Serra, E. (2013). *Escrita em dia*. Clube do Autor. Lx.

escrita nos alunos, passa por oferecer-lhes exemplos de boas práticas. Daí partiu a minha determinação em desenvolver este estudo: ir às escolas e trabalhar diretamente com as crianças, ouvir os professores e os encarregados de educação e envolvê-los no projeto.

Como o principal objetivo desta ação consistiu em promover o gosto pela leitura e escrita e a criatividade na escrita, os conteúdos programáticos desta oficina não poderiam deixar de estar focalizados na promoção da escrita e leitura através do apelo à imaginação e criatividade. Pois *“a literatura, como criadora de imagens, é capaz de desenvolver a capacidade de imaginar, fantasiar e criar, partindo das imagens visíveis do texto.”* (Calvino, 1991, p. 48).

Assim, considerei pertinente abordar a poesia, mais especificamente a poesia visual, a concreta e a experimental, devido à sua ligação com a fantasia, o jogo, o lúdico e às suas características gráficas. Uma vez que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças e a elas está inerente um valor educacional que é, com frequência, utilizado como precioso recurso pedagógico (Morais, A., 2011), principalmente com crianças do 1º ciclo do ensino básico.

Nas recentes Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2012) é referido que *“foram globalmente respeitados os domínios existentes (Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, agora designado Gramática) e foi acrescentado um outro, relativo à Educação Literária.”* (M.E., 2012, p.5). Este novo domínio – Iniciação à Educação Literária – *“congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios”* (idem, p.5). Fundamentando a sua importância da seguinte forma:

“Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão.”
(ME, 2012, p.5).

Sabendo que para concretizar mudanças reais, não basta sensibilizar as crianças para a importância da literatura, considerei, então, fundamental fomentar o prazer da escrita e leitura de uma forma ativa e criativa, indo ao encontro das novas Metas Curriculares para o ensino-aprendizagem do Português no Ensino Básico (M.E, 2012), não esquecendo alguns pressupostos da Organização Curricular e Programas (M.E, 2004) e as indicações de Experiências de Aprendizagens, inseridas nas Competências Essenciais para a Educação Artística (M.E, 2004).

As Metas Curriculares para o ensino-aprendizagem do Português no Ensino Básico (M.E, 2012) têm como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009, e centram-se no que desse programa é considerado fundamental que os alunos aprendam (M.E, 2012). Na Organização Curricular e Programas (M.E, 2004) encontram-se definidos os objetivos gerais do ensino básico, tendo como base de referência a Lei de Bases do Sistema Educativo. E nas Competências Essenciais para a Educação Artística defendem a importância da educação artística no currículo do ensino básico, relacionando-as com as competências gerais a adquirir pelos alunos e são referidos vários exemplos de atividades neste âmbito.

Os professores generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico têm um papel decisivo no desenvolvimento da literacia nos seus alunos (Ponte, 2006). A necessidade da formação na área da literatura verifica-se logo na formação inicial dos professores do ensino básico, já que a maioria das Escolas Superiores de Educação do nosso país contempla uma Unidade Curricular, semestral ou anual, reservada à educação literária (Literatura Infanto-Juvenil, no caso da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo; Literatura Portuguesa Contemporânea na Escola Superior de Educação do Porto; Literatura para a Infância, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, na Escola Superior de Educação de Setúbal e na Escola Superior de Educação de Santarém; Literatura Portuguesa na Escola Superior de Educação de Bragança; Literatura para a infância e juventude na Escola Superior de Educação de Lisboa).

Na área da escrita criativa são oferecidos a nível nacional cursos de pós-graduações, tanto em regime presencial como em ensino à distância, como é o caso da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (curso presencial), a Universidade Católica Portuguesa: Pós-Graduação em Livro infantil, em que uma das docentes é a já mencionada autora Margarida Fonseca Santos (regime b-learning) e a Universidade Aberta tem um curso de iniciação à escrita criativa, destinado a educadores de infância e professores do Básico e Secundário com o professor e autor Luís Carmelo.

Além disso, com uma rápida pesquisa no Google podemos encontrar vários cursos de Escrita Criativa à distância. De entre eles, destaco a Escola de Escrita Criativa Online, onde sou formanda desde 2013, pela excelência no método de ensino à distância adaptada aos horários dos formandos, pelo método de ensino aprendizagem individualizado e pela qualidade do quadro docente: autores nacionais

e brasileiros de renome e com obras premiadas como Luís Carmelo, Margarida Fonseca Santos, José Luís Peixoto, José Eduardo Agualusa e muitos outros.

A escola deve criar oportunidades para que os alunos sintam prazer na aprendizagem e o professor, como principal agente educativo, tem de apostar na sua formação e estabelecer pontes entre o que sabe/aprende e o que ensina, para que este seja um processo sempre dinâmico, refletido e atualizado.

A leitura é fundamental para o crescimento intelectual, ou seja, quem lê amplia a imaginação e torna-se crítico; liberta o pensamento e, de certa forma, aumenta a criatividade e um pouco mais de conhecimento que se desenvolvem todos os dias (Dorneles, 2012). E a necessidade de ampliar a capacidade de escrever de uma forma criativa está patente nas unidades de Literatura (no caso das Escolas Superiores de Educação) e na Iniciação à Educação Literária (no caso das Metas Curriculares para o ensino do Português no Ensino Básico, pelo Ministério da Educação). Neste último, principalmente, nos objetivos: *“Ler para apreciar textos literários”* e *“Dizer e contar, em termos pessoais e criativos”* (ME, 2012).

É certo que faz parte da ação do professor melhorar a realidade escolar. O professor deve ser também investigador – estudando e aplicando, sobretudo, novos métodos e técnicas de trabalho, no ensino de Língua Portuguesa, a leitura e a escrita. Seguindo uma perspetiva centrada nas dificuldades dos alunos - procurando motivá-los para escrever e ler com prazer (Dorneles, 2012).

1.1 Objetivos da investigação

O problema de investigação apresentado levou a uma procura de perspetivas teóricas, com a finalidade de encontrar algumas respostas capazes de justificar a prática de uma oficina de escrita criativa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, com este estudo pretende-se:

- Investigar teorias e práticas relacionadas com a importância da criatividade e da escrita criativa nas escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Procurar estratégias que desenvolvam a criatividade na escrita e o gosto pela leitura e escrita.

1.2 Questões da investigação

- Poderá uma oficina de escrita criativa desenvolver a criatividade em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?

- Poderá uma oficina de escrita criativa aumentar o interesse pela leitura e escrita em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico?

- Poderá a escrita criativa dotar as crianças do 1º ciclo do ensino básico de competências facilitadoras no processo de construção e compreensão textual?

1.3 Conceitos-chave

Criatividade, escrita criativa, oficinas de escrita criativa, leitura e escrita, poesia concreta e experimental.

1.4 Desenho da tese

Procurando dar resposta a estas questões, desenvolveu-se um estudo com o intuito de se perceber se a criatividade e o gosto pela leitura e escrita podem ser potencializados através de uma oficina de escrita criativa.

Este estudo desenvolveu-se em torno de um projeto implementado na Escola Básica do 1º Ciclo do Centro Escolar de Vila Cova, Concelho de Barcelos, envolvendo três turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico: 2º, 3º e 4º ano de escolaridade.

O conteúdo da oficina de escrita criativa concentrou-se, essencialmente, na abordagem à poesia concreta e suas técnicas de realização.

A metodologia qualitativa incidiu no método da Investigação - Ação por permitir uma maior envolvimento entre o investigador e os restantes intervenientes (Bogdan e Biklen, 1994) e ainda com o intuito de estudar e criar melhorias no contexto de realização do trabalho.

O presente estudo estrutura-se em seis capítulos. O primeiro consiste na introdução, onde apresento o contexto e natureza do problema com as questões e finalidades de investigação, o segundo que consiste na revisão de literatura, o terceiro que apresenta a metodologia e o método adotados, considerando as vantagens e as desvantagens dos mesmos. O quarto capítulo descreve a atividade desenvolvida. No quinto capítulo é feita a análise e interpretação dos resultados e no sexto, e último capítulo, são apresentadas as conclusões e implicações para futuras investigações.

1.6 Sumário

Este capítulo apresentou o problema da investigação, as finalidades e objetivos da pesquisa, as questões e os conceitos chave. Identificou ainda a necessidade de investigar teorias e práticas relacionadas com a pertinência da realização de atividades de escrita criativa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2.0 Introdução e finalidades

Este capítulo pretende focar aspetos relacionados com o problema apresentado, desenvolver os conceitos chave, através de uma revisão de literatura, de modo a sustentar os objetivos e a pertinência desta investigação. Está estruturado da seguinte forma: Criatividade (conceito, o papel da escola); Leitura e Escrita (o papel do professor na aprendizagem da escrita, o professor de escrita criativa); a Poesia Concreta e a Poesia Experimental; a poesia e as metas curriculares do Português no ensino básico – 1º ciclo e Sumário.

2.1 Criatividade

Para perceber o que é criatividade devemos atentar à própria raiz da palavra: o vocábulo “criar”. Um indivíduo criador será, portanto, alguém capaz de criar: um criativo. Em relação às particularidades de uma mente criativa Rodari, G. (1920-1980) escritor e pedagogo italiano, considera que:

“É «criativa» uma mente sempre ao trabalho, sempre a fazer perguntas, a descobrir problemas onde outros encontram respostas satisfatórias, à vontade nas situações fluidas em que os outros só farejam perigos, capaz de juízos autónomos e independentes (até do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanipula objetos e conceitos sem se deixar inibir pelos conformismos.” (Rodari, G., 1993 p. 197).

Esta fonte, para nos fazer entender melhor uma mente criativa, começa por distinguir a imaginação da fantasia, apoiando-se em Hegel²: “as duas são

² Georg Wilhelm Friedrich Hegel foi um filósofo alemão e um dos criadores do idealismo alemão e naturalmente da génese do que é chamado de hegelianismo.

determinações da inteligência: mas a inteligência como imaginação é simplesmente reprodutiva em contrapartida, como fantasia, é criadora.“ (idem, p.193).

E prossegue elucidando com a dissemelhança:

“entre o poeta (o artista) capaz de fantasia criadora, e o homem comum, o vil mecânico, só capaz de imaginação, que lhe serve para objetivos meramente práticos, como ter a visão da cama quando está cansado (...). A fantasia a jogar na 1ª divisão, e a imaginação na 2.ª...” (idem, p.193).

Apesar de Rodari definir imaginação como a simples capacidade de reprodução e a fantasia como uma capacidade capaz de criar, atualmente os termos imaginação e fantasia confundem-se e são usados como sinónimos, pois nem a filosofia nem a psicologia os conseguem distinguir claramente.

Rodari (1993) vê a criatividade como *“sinónimo de «pensamento divergente», ou seja, capaz de romper continuamente os esquemas da experiência.”* (197) E refere que existem, de facto, indivíduos mais criativos do que outros, como os artistas, por exemplo, mas acrescenta que *“a função criadora da imaginação pertence ao homem comum”* (idem, p.195), pois é uma condição fundamental para a vida (idem).

Este autor, aludindo a Vigostsky, realça a importância da brincadeira infantil, mencionando que ao brincar a criança *“combina entre si os dados da experiência para construir uma nova realidade, que responda às suas curiosidades e necessidades.”* (idem, 195). Neste sentido, o mesmo autor alerta para a necessidade da criança crescer num ambiente em que abundem, em várias direções, estímulos e impulsos, para que a criança possa *“nutrir a sua imaginação e aplica-la às tarefas adequadas, que reforcem as suas estruturas e alarguem os seus horizontes* (idem, 195).

2.1.2 O papel da escola no desenvolvimento da criatividade

A escola, como responsável pela formação e educação das crianças e jovens, tem um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade. Os professores devem

seguir alguns princípios, de forma a permitir o desenvolvimento do pensamento criativo dos seus alunos, tais como: respeitar questões fora do vulgar; respeitar ideias ou soluções originais; provar aos alunos que as suas ideias têm valor; jogar com ambiguidades e incertezas; instigar o interesse pela resolução de problemas; facultar tempo suficiente para a produção de alternativas; dar por vezes aos alunos tarefas para poderem praticar sem a preocupação de avaliação (Torrance, 1979).

Quanto à resolução de problemas, Parnes (1967) recorrendo à utilização conjugada e complementar dos dois tipos de pensamento, divergente e convergente³, distingui seis etapas do processo de resolução de problemas: Encontrar o Problema; Encontrar Factos; Definir Problemas; Encontrar Ideias; Encontrar Soluções e Encontrar Aceitação (Alencar, 2000). O problema inicia-se com um estranho de natureza desafiadora, impelindo o sujeito a superá-la. Num segundo passo do processo, as informações vão-se amontoando e associando-se aos factos; é a fase da incubação (Caldeira, 2006). A fase de seleção baseia-se em critérios de perfeição e utilidade. Finalmente, é o momento da resolução e criação do produto. Esta técnica auxilia a edificar as aptidões intelectuais e a desenvolver processos mentais que engrandecem a capacidade do indivíduo para enfrentar as mudanças, quer do quotidiano pessoal, quer profissional (Switalski, 2003 apud Sanches, 2009).

Também o psicólogo Guilford (1967), através do seu modelo Structure of Intellect Problem Solving, demonstrou que as situações que envolvem a resolução de problemas efetivos fomentam despiques ao total das operações intelectuais e, por conseguinte, à criatividade (Hayes, J., 1989). Guilford explica que nos atos criativos intercedem cinco processos cognitivos: primeiro, a preparação, que engloba esforços para alcançar os saberes e as capacidades essenciais para o ato criativo; para, em

³ O processo criativo é formado por dois tipos diferentes de pensamento que se complementam: o pensamento divergente e o pensamento convergente. O pensamento divergente tem a finalidade de criar opções, abrir e explorar novos trajetos e gerar uma extensa quantidade e diversidade de ideias. O pensamento convergente objetiva avaliar e selecionar as ideias ou conceitos mais promissores. In: <http://criatividadeaplicada.com/2013/04/06/pensamentos-convergente-e-divergente-o-yin-yang-da-criatividade/>. Acedido a > 23 de maio de 2013.

seguida, se definirem os objetivos (idem). Depois, representa-se mentalmente o problema_(fazer escolhas e deliberar, verbal ou visualmente); passando-se para a busca de soluções (do geral para o particular, comumente irmanada com o pensamento divergente); e, conclui-se com uma revisão (idem). Os indivíduos criativos são os que, com mais eficiência, revêm as suas produções, pois as suas aspirações criativas são refletidas na performance; além disso, eles têm, similarmente, uma sensibilidade mais apurada para detetar, nas suas obras, omissões e defeitos e, como possuem uma mente aberta, tornam-se mais flexíveis face à ideia de mudança (idem).

As escritoras portuguesas Santos, M. e Serra, E. afirmam que *“para se ser mais criativo, é necessário aprender a conhecer a própria criatividade, saber identificar o estado mental mais propício ao seu uso e, claro, desenvolver o seu potencial.”* (2007. p. 180). Assim, é importante que o professor primeiro, ensine criativamente, e depois, ensine para a criatividade Morris (2006).

O professor que ensina criativamente espicaça a curiosidade do aluno e motiva-o para descobrir mais por si próprio - a aprendizagem pela descoberta. Os recursos que utiliza são variados e adaptados às situações. É comum, entre os professores criativos, o recurso às expressões artísticas (música, drama e expressão plástica), as visitas ao exterior, as exposições dos trabalhos e o convite a personalidades ligadas aos assuntos que está a lecionar para dinamização das aulas.

Como a criatividade envolve resoluções de problema de formas originais, o professor quando pretende ensinar para a criatividade deve criar obstáculos nos caminhos tradicionais que os alunos usam para encontrar soluções, obrigando-os: a pensar de formas diferentes, a contornar esses caminhos, a experimentar outros novos, para encontrarem diferentes trajetos para as mesmas soluções ou então soluções originais Santos, M. (2007).

Pois, quando ensinam criativamente os professores recorrem a estratégias imaginativas para que a aprendizagem se torne mais atraente, aliciante, envolvente e efetiva. Além disso os professores criativos têm em conta que há, entre outras, três capacidades mentais estreitamente relacionadas com a *criatividade*: a fluência, a flexibilidade e a originalidade de ideias. A fluência diz respeito à quantidade de ideias

distintas sobre um determinado tema ou de soluções a uma questão" (Alencar, 2000). A flexibilidade reporta-se à competência em desviar o curso do pensamento ou criar diversas categorias de respostas (idem). A originalidade prende-se com a capacidade do indivíduo pensar em possibilidades nunca antes pensadas ou pouco usuais (idem).

Não obstante, deve-se sempre ter em consideração alguns aspetos quando se pretende ensinar com criatividade e ensinar para a criatividade, tais como manter: motivação elevada, expectativas elevadas, capacidade de comunicar e ouvir e a capacidade de motivar, envolver e inspirar (Sanches, 2009).

Atualmente, a nível das políticas nacionais educativas, é sentida a preocupação em destacar e promover a criatividade nas escolas. O Ministério da Educação e Ciência, sensível à importância do desenvolvimento da criatividade, apoia o Centro de Formação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade⁴, que já é acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua desde 2000. Neste Centro é oferecida formação para professores dos Ensinos Pré-Escolar, Básico e Secundário e são realizados também *workshops* dirigidos ao público em geral. No plano de formação deste Centro está incluído o curso de escrita criativa: *"escrita criativa na escola: crescer a escrever"*, que é ministrado pela escritora Margarida Fonseca Santos.

Nas atuais metas curriculares de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2012) foi acrescentado um novo domínio: Iniciação à Educação Literária. Neste domínio a leitura e a escrita são especialmente dirigidas para os textos literários. De entre as várias metas, deste domínio, existe uma com particular relevância para esta investigação: *"Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos."* (ME, 2012).

2.2 A leitura e a escrita

A leitura e a escrita são duas atividades que se encontram relacionadas, pois *"o ato de escrever, assim como o de ler, faz parte do universo da comunicação."*

⁴ In: <http://www.criatividade.net/>, acedido a 15 de maio de 2013.

(Osório, C., 2007, p 19). As crianças aprendem a língua escrita interagindo socialmente com os adultos, em situação de leitura e escrita (Ferreira, R., 2009) e estas duas atividades também as auxiliam em outras disciplinas escolares, pois, o principal suporte para a aprendizagem na escola é a leitura e a escrita (Geraldi, 1983; Ferreira, R. 2009).

Kleiman (1992) op cit. Osório, C. (2007) indica que os processos de leitura e escrita abarcam múltiplas atividades cognitivas, sendo que *“o escritor parte das ideias para a construção do texto, enquanto o leitor parte do texto para resgatar as ideias do autor.”* (idem, p19).

As características gráficas do texto revelam-se de grande importância (Velasquez, 2007; Osório, C., 2007), já que as crianças mesmo antes da idade escolar conseguem reconhecer as diferentes disposições tipográficas, independentemente do seu conteúdo linguístico, e este reconhecimento *“contribui para o desenvolvimento da competência da comunicação escrita.”* (Brassart op cit. Osório, C., 2007, p20). Sendo assim, trabalhar a disposição gráfica do texto também deve fazer parte das preocupações escolares.

As crianças que frequentam os primeiros anos de escolaridade ainda estão a desenvolver as suas competências de análise da prosódia da linguagem oral, pelo que a fluência da leitura se traduz frequentemente apenas na correção e na rapidez (Velasquez, M., 2007). A mesma fonte sublinha que é fundamental saber que o desenvolvimento da leitura fluente obriga simultaneamente à prática e ao apoio. Neste sentido, o efeito da leitura a pares é positivo, nomeadamente, quando o leitor mais competente (colega ou professor) ajusta a sua leitura oral para um ritmo suavemente mais acelerado do que o ritmo normal do seu par, possibilitando que ele trabalhe na sua zona de desenvolvimento proximal, Vigotsky (1983). Não obstante, a forma como a prática ou o apoio são fornecidos não será o aspeto fulcral, desde que eles existam, uma vez que existem diversos formatos capazes de produzir bons resultados rapidez (Velasquez, M., 2007).

Já os hábitos de leitura dos pais correlacionam-se claramente com as aprendizagens efetuadas até ao final do 3º ano (Velasquez, 2007). No caso das

crianças finalistas do 1º ciclo da escolaridade básica (alunos do 4º ano), verificou-se que a compreensão da leitura e a realização em literacia⁵ correlacionam-se de forma significativa com o conhecimento que as crianças têm dos livros infantis (idem). E aconselha que as crianças contactem, desde muito cedo, com a linguagem técnica da escrita; que se desenvolvam hábitos de escrita e leitura no ambiente familiar, principalmente, até ao final do 3º ano de escolaridade, e que se estimulem as atividades de leitura e escrita, pois, como já foi dito, uma influência a outra.

2.2.1 O papel do professor na aprendizagem da escrita

Rangel, M., (2012) indica que faz parte do papel do professor “*ser referência de leitor e escritor competente, lendo e escrevendo para e com os alunos*” (p.3), opinião corroborada por Cruse, R (s/d) quando aconselha que:

“As salas de aula deveriam tornar-se workshops e comunidades de escritores, onde os professores também tivessem de escrever e incentivar os alunos a desenvolverem comportamentos determinados para cada etapa do processo de escrita, em vez de focar em habilidades específicas de forma isolada. (p.4)

A fonte supracitada refere como uma boa estratégia a exposição de trabalhos escritos na biblioteca para a comunidade estudantil ler e sugere que o professor deve promover atividades que deem oportunidade aos alunos de se tornarem também leitores e escreventes competentes: “*criando hábitos de leitura e escrita para além do conteúdo curricular obrigatório, a partir do contato direto e permanente com o mundo letrado.*” (idem, p.3)

⁵ A UNESCO (2005) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) define Literacia como “a capacidade para identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e avaliar utilizando imagens e textos de variados contextos (...)”. In: <https://blogdaformacao.wordpress.com/2009/10/22/literacia-para-todos-unesco/>. Acedido a 15 de Maio de 2013.

Abismara (2001) op cit. Cruse, R. (s/d) aponta que o fundamental é que os estudantes se envolvam pessoalmente para que a experiência se torne efetiva.

Em relação à forma de instrução Velasquez (2007) e Cruse, R. (s/d) aconselham o professor a recorrer à instrução direta. O professor deve também estimular os alunos a fruírem prazer com a leitura e determinação para desenvolver a habilidade da escrita (Dorneles, 2012 apud Velasquez, 2007).

Múltiplos estudos indicam que um programa efetivo de escrita deve abranger - para além do ensino explícito dos passos principais do processo de escrita, do ensino das dimensões críticas dos diversos géneros e da promoção do prazer na escrita - feedback aos alunos sobre a qualidade do trabalho que produziram (Pritchard & Honeycutt, 2006; Antunes, 2003 apud Velasquez, 2007). Cruse, R. (s/d) também destaca a importância do feedback que os professores dão aos alunos quando menciona ser este o mais importante canal comunicativo entre docente e estudante, e alerta para a necessidade do feedback ser concretizado de forma eficiente:

“ (...) os professores poderão estar desperdiçando seu tempo se esse feedback for mal conduzido, se não for claro, se não propiciar um modelo de como se deve escrever (notas rabiscadas colocadas na margem que são, muitas vezes, agramaticais), se não tiver um formato adequado (símbolo, palavra, frase), se não ocorrer em um contexto propício (a sala de aula como um todo, em grupo, em sessão individual), ou se não apresentar equilíbrio entre elogio e crítica.” (p.6).

Outros autores como Pritchard & Honeycutt op cit. apud Velasquez (2007) ao abordarem a forma tradicional como os professores dão feedback aos trabalhos de escrita dos alunos (através de comentários escritos), aconselham que esses comentários sejam efetivos: descritivos, específicos, sem juízos de valor e adaptados às competências do aluno. A autocorreção, por parte dos alunos, é valorizada por Beach & Friedrich, op. cit. Velasquez (2007), mas estes autores apontam que a prática de instigar o aluno a autocorriger-se é eficiente mas não substitui a proficiência das correções e sugestões do professor. Apesar de os comentários escritos possibilitarem o registo de aspetos próprios do texto para os quais o professor deseja chamar a atenção, a autoavaliação e a revisão de aspetos mais globais do texto é facilitada através da discussão de ideias propiciada pelas preleções e contactos diretos com o professor e com os pares (idem).

2.3 O professor de escrita criativa

Nos anos 20, surgiu nos Estados Unidos da América uma preocupação com a escrita criativa. Começou por se fazerem pequenas turmas. Nessas reuniões desenvolvia-se uma escrita poética sem incluir aulas de língua, literatura ou crítica literária (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999). Com o passar dos anos, o método foi-se difundindo atingindo todos os níveis de ensino, desde as universidades e, iniciando-se já, no primeiro ciclo.

Apesar de a escrita criativa surgir, como método, nos Estados Unidos, já na Antiguidade Clássica as pessoas se juntavam para realizarem jogos escritos, assim como também os realizavam em salões literários nos séculos XVIII e XIX na Europa literária (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999). Atualmente, com o recurso às redes sociais na internet, existem vários clubes e grupos em que qualquer pessoa se possa adicionar e participar (idem).

A escrita criativa abarca *“uma série de exercícios que têm, como principal objetivo, levar alguém a escrever de forma mais desenvolta, mais livre, mais...criativa.”*

(Santos, M. & Serra, E., 2011, p.178). Cardoso (2011) acrescenta, ainda que não deve haver uma grande preocupação técnica. Para Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) o principal objetivo da Escrita Criativa é criar o gosto e prazer pela escrita. A escrita criativa terá como consequência o gosto pela leitura e escrita, o prazer em “*se ouvir e de ouvir o que os colegas escreveram, juntar-se- á o prazer de ler, a curiosidade pelo que outros, com o mesmo esforço e energia, têm para dizer.*” (Norton op cit. Cardoso, 2011, p.11).

O professor quando tenciona desenvolver a criatividade da sua turma, tem que considerar muitos aspetos, como a forma como comunica, a explicitação dos objetivos, a criação de um ambiente de abertura ao diálogo entre outras (Cardoso, 2011). A motivação, tanto a intrínseca como a extrínseca⁶, é fundamental para o desenvolvimento da criatividade (Cardoso, 2011; Machado, S., 2012).

O papel do professor é fundamental quando se trata de fomentar o potencial criativo das crianças; começando pela própria personalidade do professor, que pode asfixiar ou estimular a criatividade dos alunos. Cardoso (2011) aconselha o professor de escrita criativa a realizar os exercícios que propõe às crianças, pois assim haverá mais empatia e despreendimento, visto que ambos (professor e alunos) estão sujeitos aos mesmos constrangimentos.

Enquanto as crianças estão a fazer os exercícios de Escrita Criativa, o professor deverá circular pela sala, para que todas as crianças se sintam próximas dele, e ajudar as crianças ouvindo, apoiando e guiando (Cardoso, 2011). Ao colocar questões engenhosas o professor levará os alunos a ampliarem as suas ideias (idem). Nesta fase, o professor tem como função orientar a atividade, apenas fornecendo estímulos mentais, para que o aluno identifique os problemas e formule ele as questões. Do professor nunca poderão sair as respostas para os problemas que vai apresentando, ao invés, deverá, sim, estimular a iniciativa própria dos alunos (idem). O professor deve, sim, fazer os alunos acreditar que todos conseguem ser criativos e que para isso devem apenas refletir sobre as temáticas a tratar, desenvolvê-las e pôr em prática as ideias, pois com dedicação e persistência, conseguirão aprimorar as suas capacidades criativas (Matias, op cit. Machado, S., 2012).

⁶ “De uma maneira geral pode-se dividir a motivação como sendo intrínseca - relacionada aos fatores pessoais - e extrínseca - relacionada aos fatores ambientais.” In: http://www2.uol.com.br/vyaestelar/motivacao_intrinseca_extrinseca.htm. Acedido a 14 de maio de 2013.

2.4 A poesia visual, a concreta e a experimental

A poesia visual é muitas vezes confundida com a poesia concreta devido à forte ligação que ambas têm com a imagem. Contudo, o que as distingue é que a poesia visual transmite a sua mensagem essencialmente através da imagem, podendo ou não recorrer à palavra. E na poesia concreta a palavra está sempre presente, não obstante de ser, na sua essência, uma comunicação de formas, de uma estrutura-conteúdo e não da tradicional comunicação apenas de mensagens (Garcia A., 2008). No poema concreto a palavra está sempre presente, mas ocorre o fenómeno da metacomunicação: coincidência e simultaneidade da comunicação verbal e não-verbal (idem). Já a poesia experimental relaciona-se, sobretudo, com a investigação e as experiências do poeta, estando o mesmo atento e ciente à sua própria atitude investigativa e de pesquisa do seu ato livre de criar (idem).

O poema concreto “Sobre a ambição”, de Guilherme de Almeida (fig.1), é salientado pelo número crescente de sílabas dos versos: de uma a doze sílabas, assim como a ambição nunca para de crescer. Dessa analogia provem a forma do poema, que alude ao desejo de querer sempre mais.



Fig.1. Meus versos mais queridos (1964). Guilherme de Almeida

Em *Il pleut* (1919), de Apollinaire (fig.2), o poema não tem versos, possibilitando a leitura em várias formas: horizontal, vertical, e, por vezes, até diagonal. Assim, para se alcançar todas as possibilidades expressivas da leitura deste poema é necessário

pegar nele e manuseá-lo. Já no poema “Opressão”, de O’Neill (fig.3), é colocada em evidência a ideia de compressão, de esmagamento e violência, que é insinuada pela palavra “opressão” que vai sendo comprimida até ficar impercetível. Contudo, dela sai palavra “opção”, que traduz a ideia de libertação, que se desprende do domínio máximo da *opressão*.

Il pleut



Fig. 2. *Il pleut*, (1919). Guillaume Apollinaire



Fig. 3. *Opressão* (s/d) Alexandre O’Neill

Para Bacelar, J., 2001 a poesia visual poderá ser o produto de uma intersecção entre a poesia e a experimentação visual, pode igualmente ser tida como o resultado duma sobreposição entre a escrita e o desenho, visto que toda a escrita tem origem no desenho “*a escrita poderá ser percebida como um desenho de palavras*” (idem, p.2).

Assim, se já foi considerado por alguns historiadores que os poemas visuais emergem com as ‘palavras em liberdade’ de Mallarmé (fig.4), da revolução tipográfica’ (fig.5) e dos futuristas, no princípio do século XX, e a que advêm todas as experiências dos dadaístas, surrealistas e letristas - até abordarmos o poema concreto, teremos de sustentar essa cronologia em séculos de experiência de textos-imagens, que apreendem “*hieróglifos (fig.6) ideogramas (fig.7), criptogramas (fig.8),*

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
21	16	10	22	26	11	6	8	17	18	7	2	12	1	19	20	23	13	5	4	9	15	24	25	14	3

12	21	13	10	8	21	5	19	2	22	21	22	19	10	21	16	25	Q	21	22	25
----	----	----	----	---	----	---	----	---	----	----	----	----	----	----	----	----	---	----	----	----

20	21	20	25	2	5	25	1	A	19	12	21	13	10	6	21	13
----	----	----	----	---	---	----	---	---	----	----	----	----	----	---	----	----

22	17	13	25	17	4	19	15	21	17	20	13	25	5	19	20	13	19
----	----	----	----	----	---	----	----	----	----	----	----	----	---	----	----	----	----

23	9	21	13	4	25	2
----	---	----	----	---	----	---

Fig.8. Criptograma

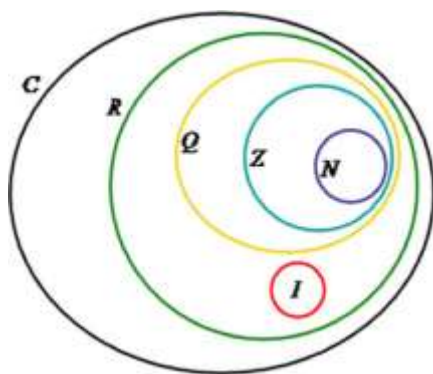


Fig.9. Diagrama de Venn



Fig. 10. Mandala

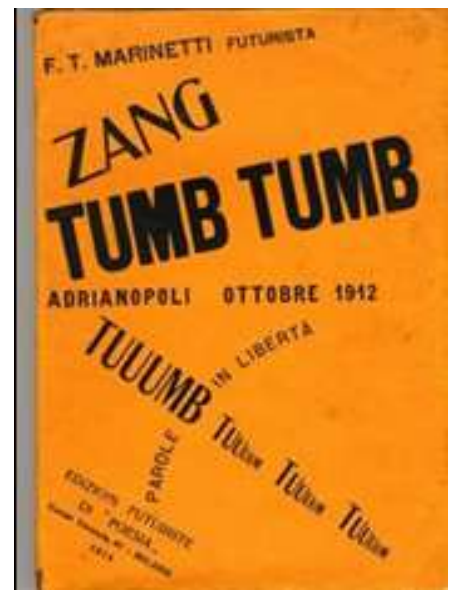
O primeiro poema considerado visual no mundo ocidental data de 300 a. C. e foi criado pelo poeta Simmias de Rodes ao traçar um poema em forma de ovo (fig.11), cuja leitura reproduz sincronismo à mensagem poética (Maués, 2013).

No século XIX continua-se a encontrar a reformulação da relação entre texto e imagem através de experiências que se elevariam na aparição de '*Un Coup de Dés Jamais n'Abolira le Hasard*' (1879) de Mallarmé, (fig. 14). Mallarmé que, como já foi mencionado, foi o precursor da atividade poética como experimentação gráfica, impulsionou a arte entre escritores e artistas plásticos, numa época em que a tipografia comercial e a imprensa de massas eram absorvidas pelo Futurismo (surgido em 1909 com o manifesto futurista), Dadaísmo e pelas colagens Cubistas (Bacelar, 2001).



Fig. 14. 'Un Coup de Dés Jamais n'Abolira le Hasard', (1879). Stéphane Mallarmé.

Apollinaire (1880-1918), em 1910, criou o termo Caligrama para denominar textos em forma de figura (fig.15), que retratam a imagem do objeto representado (Maués, 2013).



O movimento da poesia concreta surgiu no Brasil, no final dos anos 50, através do grupo, de jovens poetas paulistas, Noigrandes (Augusto de Campos (1931-), Décio Pignatari (1927 – 2012), Haroldo de Campos (1929-2003), José Lino Grünewald (1931-2000) e Ronaldo Azeredo (1937-2006)) que marcaram o

reconhecimento de um novo paradigma literário, que passara até à data, despercebido da análise dos críticos do Modernismo brasileiro (Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, s/d).

Ezra Pound, Mallarmé e James Joyce foram autores estudados, traduzidos e inseridos pelo grupo de poetas concretos brasileiros, tendo o estudo das formas poéticas conduzido o grupo a retomar o trabalho de Oswald de Andrade, e a reconhecer que em épocas remotas, como o Barroco, existiam obras com semelhanças visuais à poesia concreta (Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, s/d).

A poesia concreta era produzida tendo em conta vários suportes e meios técnicos: livro, revista, jornal, cartaz, objeto, lp, cd, videotexto, holografia, vídeo, internet (Maués, 2013). Os poetas concretos criaram ligações, desde o início, entre a sua produção e a música contemporânea, as artes visuais e o design de linhagem construtivista (idem). A imagem gráfica do texto tanto podia ser o significado do texto ou intervir com uma pluralidade de significados, como no poema “Se Nasce/Morre” de Haroldo de Campos (fig.20), (Otoya, M. 2005).

```
se
nasce
morre nasce
morre nasce morre
      renasce remorre renasce
            remorre renasce
                  remorre
                        re
                                re
                                      desnasce
                                            desmorre desnasce
                                                  desmorre desmorre desnasce
                                                                nascemorrenasce
                                                                      morrenasce
                                                                              morre se
```

Fig.20. Se nasce morre (1965). Haroldo de Campos.

Em *Organismo* (fig.21) de Décio Pignatari (1927-2012), o grafismo textual contém o significado em si mesmo, devido a sensação de movimento que é produzida pelas variações de tamanho - a ampliação dos tipos gráficos (Maués, 2013).

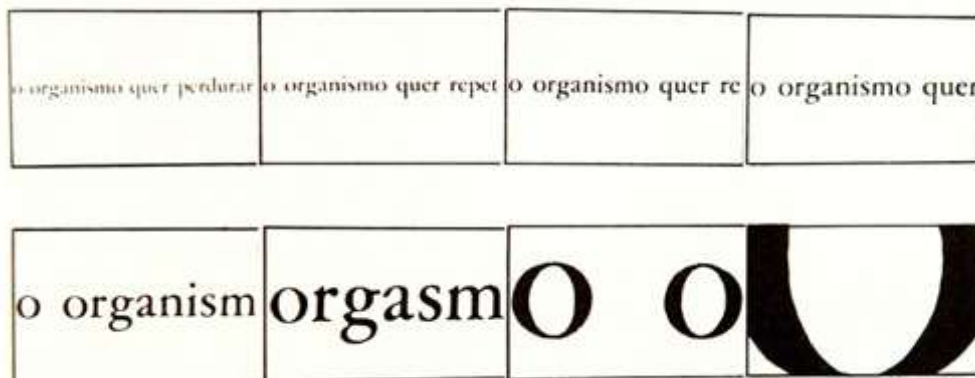


Fig. 21: *Organismo* (1960), Decio Pignatari.

A montagem e a quadrícula

A grade (malha ou quadrícula) foi concebida no *design* gráfico suíço no início do século XX, retratando os ideais construtivistas da época (Garcia A. 2008). A principal função da grade é controlar e orientar a posição do texto e da imagem na página (idem). Ronaldo Azeredo recorreu à grade (uma grade quadrada) no seu poema *Velocidade* (fig. 22). “A organização visual proporcionada pelo uso da grade era uma garantia de boa legibilidade, seja de uma peça gráfica, seja de um poema concreto.” (Garcia A. 2008, p. 90, 91).

VVVVVVVVVVVV
VVVVVVVVVVVE
VVVVVVVVVVEL
VVVVVVVVVELO
VVVVVVVELOC
VVVVVELOCI
VVVVELOCID
VVVELOCIDA
VVELOCIDAD
VELOCIDADE

Fig. 22: Velocidade, (s/d), Ronaldo de Azeredo.

O isomorfismo

O isomorfismo na poesia concreta incide sobre o modo como o texto é organizado e pretende “criar uma estrutura que contém uma similaridade entre a materialidade do signo e a carga semântica.” (Garcia A., 2008, p.100). Em “A rosa doente” (fig. 23) de Augusto de Campos (1951-), adaptado de The sick rose de William Blake (1757-1827) (fig. 23^a), está tácito o recurso ao isomorfismo, visto que o grafismo textual (uma espiral) está em sintonia com o próprio texto (idem). Voltando ao poema “Velocidade” (fig. 22), a sua composição é também um exemplo de uma composição isomórfica, visto que é a forma gráfica do poema (e não a mensagem textual) que alude à ideia de velocidade (idem).



Fig. 23: A rosa doente (1975). Augusto de Campos. (s/d).



Fig. 23a: The sick rose. William Blake

A Poesia Experimental Portuguesa

O Modernismo português foi o primeiro movimento de vanguarda da literatura portuguesa, deste movimento surgiram em 1915 os dois únicos números da famosa revista trimestral *Orpheu*⁸, de onde se destacam Fernando Pessoa (1888-1935), Mário de Sá-Carneiro (1890-1916) e Almada Negreiros (1893-1970). O Futurismo, proveniente da Itália, acabou por se transformar através da capacidade criativa dos poetas da geração de *Orpheu* em função das especificidades culturais portuguesas. Nesta época enfatizava-se o cosmopolitismo, exaltava-se as máquinas e as multidões aglomeradas nas ruas e nas saídas das fábricas - que é o que vai caracterizar o modernismo português, como é visível em Ode Triunfal de Álvaro de Campos, heterónimo de Fernando Pessoa (fig. 24), publicado no 1º número de *Orpheu*. Repare-se, em Ode Triunfal, na repetição da letra R que invoca o som e o movimento das próprias maquinarias.

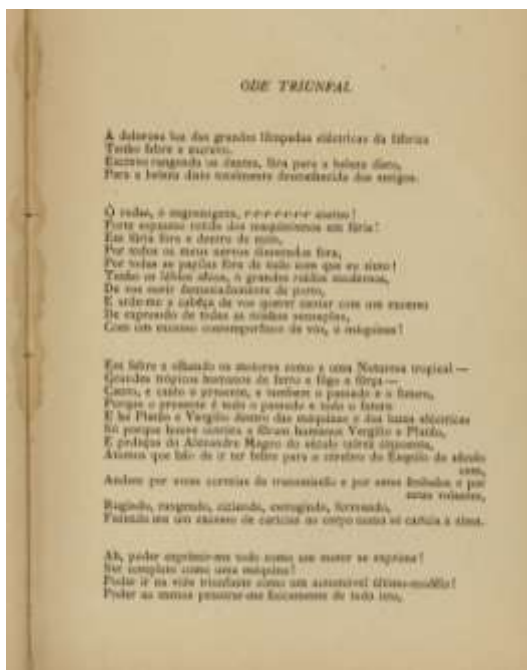


Fig. 24. Excerto de Ode Triunfal de Álvaro de Campos

⁸ A Revista trimestral *Orpheu* (1915), com apenas dois números publicados, intencionava estabelecer não unicamente uma contribuição literária, mas também, proceder a uma intervenção na história da cultura de Portugal de seu tempo e de sua posteridade, criando um elo entre o Modernismo, o Simbolismo e o Clássico (Otoya, M. 2005).

No segundo número da revista Orpheu (Março, 1915), Mário de Sá-Carneiro inscreve ao longo do seu poema Manucure versos onde está patente a preocupação entre a forma e o texto (fig.25 e 26).

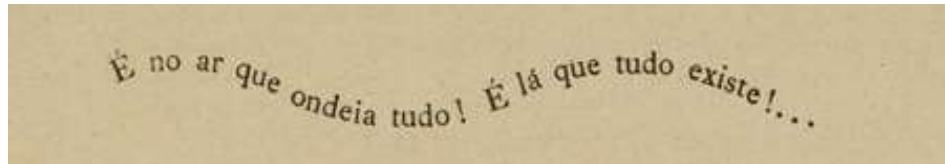


Fig. 25. Verso do poema Manucure. Mário de Sá-Carneiro, In nº2 de Orpheu (1915)

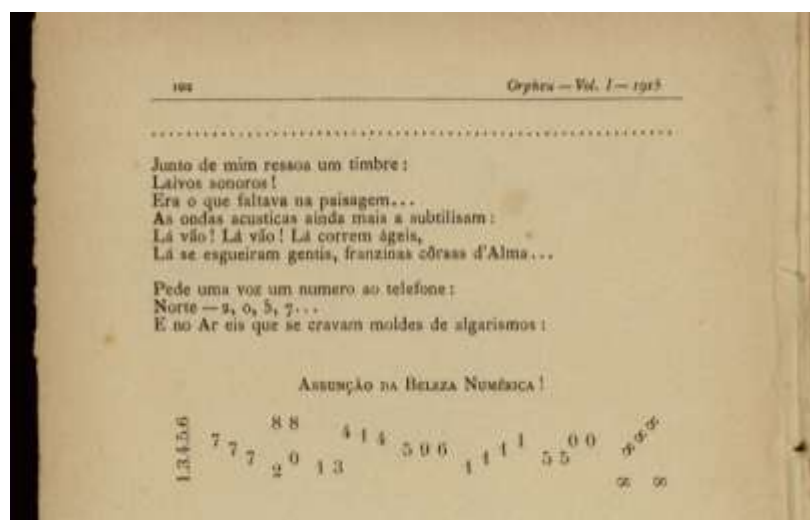
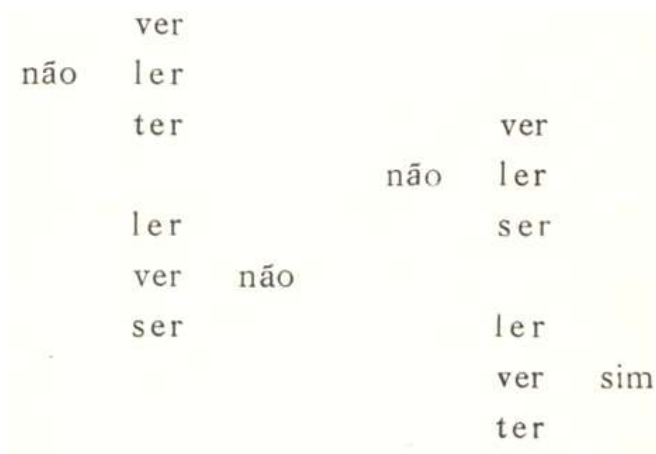


Fig. 26. Verso do poema Manucure. Mário de Sá-Carneiro, In: nº2 de Orpheu (1915)

Tal como acontecera com o Movimento Brasileiro de poesia concreta, em Portugal não se deu apenas a incorporação e reprodução dos elementos estéticos da poesia concreta, pelo contrário, os aspetos culturais e estéticos próprios da natureza lusitana definiram a produção visual portuguesa com características diferenciadoras do grupo brasileiro (Marques, c. (s/d)).

A poesia concreta foi denominada de poesia experimental em Portugal e publicada pela primeira vez em território nacional em 1962, com a edição de uma pequena antologia de Melo e Castro (1932) intitulada Ideogramas (fig.27) (Monteiro, R., 2008, Aguiar F., 2006).



Fig,27 Ideogramas. Poema 2 (1962). Melo e Castro.

Dois anos mais tarde são publicados os *Cadernos de Poesia Experimental* de António Aragão (1925-2008), Herberto Helder (1930), António Ramos Rosa (1924), Melo e Castro (1932-) e Salette Tavares (1922-1994), (Sales, M. s/d; Aguiar F., 2006). Mas só em 1965 é que foi publicado, por Melo e Castro, o primeiro livro só de poesia concreta: “A Proposição 2.01-Poesia Experimental” (Torres, R., 2008).

Os autores portugueses Ana Hatherly (1929-) e Melo e Castro são considerados os autores que mais desenvolveram esforços para teorizar e divulgar a Poesia Experimental, tanto concreta quanto visual, em Portugal e no estrangeiro (Torres, R. 2008; Marques, C, s/d). Ana Hartherly no poema “escuta o profano” (1998), (fig.28) expôs a fusão do *ikon* e do *logos* (escrita e desenho), (Bacelar, J., 2001).

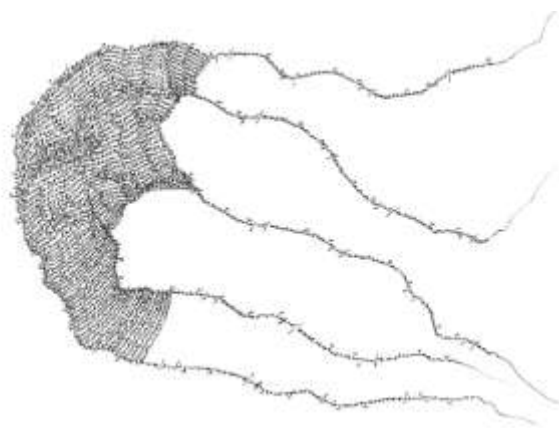


Fig. 28. "Escuta o conto profano" tinta da china s/ papel, 1998. Ana Hatherly,

Salette Tavares no seu poema "aranha" (fig.29) adota uma técnica visual que lembra os *calligrammes* de Apollinaire (Marques, C. s/d). A forma é apresentada, sobretudo, com as palavras: "arre", "arranha", "aranha", "isso" e "aço"; a imagem, que à primeira vista, nos remete para uma aranha e que nos é insinuada pela sonoridade das palavras (Torres, R., 2008; Marques, C. s/d). Mas, ao observar-se o poema mais atentamente, descobre-se a figura de um escorpião (idem). O ferrão do escorpião, no poema, é constituído pelo arranjo gráfico das palavras-montagem: "arranhaço", "arranhanisso" e "arranha" e o restante corpo do animal é estruturado através da repetição da interjeição "arre" e os dois parênteses ao centro, que sugerem o tronco do aracnídeo (idem). Verifica-se também que a palavra "aranha" transforma-se em "arranha", e quando se repara na figura de um escorpião, percebe-se que o seu ferrão é que está apto a arranhar a página (Marques, C. s/d).



Fig. 29: "Aranha". In: Brin Cadeiras", Poesia Experimental -1, (1964) Salette Tavares.

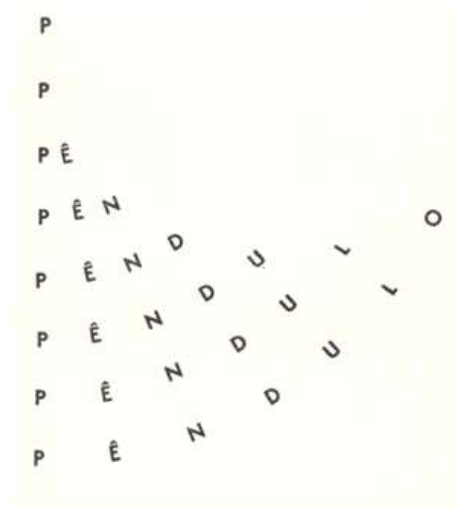


Fig. 30. Pêndulo (1973). E. M. de Melo e Castro

Apesar de ter sido reconhecida noutros países como concreta, visual, espacial, cinética ou “visiva”, em Portugal, na década de 60, foi nomeclada como poesia experimental (Monteiro, R. 2008). Mas nem por isso, o grupo de poetas portugueses, que constituiu o movimento, deixou de se fazer sentir em exposições e publicações internacionais, como as antologias de Emmett Williams (1967) ou Mary Ellen Solt (1970) (idem). Tendo sido os mais evidenciados: Alberto Pimenta (1937-), Ana Hatherly (1929-), António Aragão (1925-2008), António Barros, Melo e Castro (1932-), Fernando Aguiar (1956-), José Alberto Marques (1939-), Liberto Cruz (1935-), Salette Tavares (1922-1994) (idem).

A última publicação do grupo experimental foi a revista Hidra 2, lançada em 1969 na Galeria Quadrante (Monteiro, R. 2008). A partir dessa data, o experimentalismo português esvaneceu, tornando-se somente visível, em publicações e pesquisas individuais, que foram acompanhando a natural evolução tecnológica, tal como se pode verificar na poesia computacional de Pedro Barbosa (1948 -) e nos vídeos de Melo e Castro (Monteiro. R, 2008).

2.5 A Poesia e as Metas Curriculares do Português no Ensino Básico – 1º Ciclo

No domínio - Iniciação à Educação Literária – inserido nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (M.E., 2012), o objetivo: “*dizer e contar em termos pessoais e criativos*” (M.E., 2012), menciona que a poesia nos quatro primeiros anos do ensino básico deve ser trabalhada da seguinte forma:

1º ano: 2. “*Dizer pequenos poemas memorizados*” (p.11) e 4. “*Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)*, (p.11) ”.

2º ano: 2. “*Dizer pequenos poemas memorizados*”; 3. “*Contar pequenas histórias inventadas.*”; 4. “*Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).*” e 5. “*Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria.*”, (p.18).

3º ano: “*Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas*; 3. “*Escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria.*”; 4. “*Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.*”, (p.25).

4º ano: 1. “Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.”; 4. *“Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico.) ”*, (p.11).

A partir dos objetivos mencionados acima, o professor poderá desenvolver várias atividades com recurso à poesia concreta. Certamente que as obras dos vários autores, nacionais e internacionais, são passíveis de se tornarem exemplos e bases de estudo para que as crianças, do 1º ciclo do ensino básico, possam criar os seus próprios textos poéticos.

2.6 Sumário

Este capítulo apresentou a revisão da literatura relacionada com a criatividade, a leitura e escrita, a escrita criativa, a Poesia Concreta e a Poesia Experimental e o lugar da poesia no currículo do 1º ciclo do ensino básico.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0 Introdução e finalidades

Neste capítulo apresenta-se o método e metodologia adotados na investigação, justificando a sua escolha. São apresentadas as particularidades do modelo de investigação-ação: suas vantagens e desvantagens e a recolha de dados: sua descrição e justificação. É feita ainda a exposição do desenho da pesquisa, o contexto e a amostra; esclarecendo o papel da investigadora e abordando as considerações éticas intrínsecas à pesquisa.

3.1 Seleção de metodologia de investigação

A escolha recai sobre o método investigação-ação e metodologia qualitativa. Não só pela emergência que se sentiu em pôr em prática metodologias e estratégias promotoras da criatividade e do gosto pela leitura e escrita, mas, também, por esse ser um método que permite em pouco tempo efetuar mudanças na prática pedagógica. À necessidade de desenvolver atividades, seguiu-se uma análise e revisão de literatura que influenciou a opção investigativa em contexto escolar. No seguimento desta opção, constatou-se ser mais adequado um método qualitativo pois permite uma maior interação entre investigador e os sujeitos passíveis de estudo.

São as observações feitas *in loco* (observações naturalistas), realizadas pelo observador no local, que servem de base à investigação qualitativa; fundamentando-se nas recolhas feitas e admitindo as várias interpretações da realidade dos vários investigadores (Fernandes, 1991).

A investigação qualitativa tem como especificidades o facto de os dados serem auferidos em ambiente natural e de o investigador exercer o papel principal (Bogdan e Biklen, 1994). É uma investigação descritiva e que se preocupa fundamentalmente com o processo em que se incrementa (idem). Neste tipo de investigação, a análise dos resultados é feita de forma indutiva e valoriza-se o significado (idem).

Em suma, a necessidade de testar métodos inovadores, em contexto de sala de aula, ponderando todo o processo envolvido, e não apenas o produto final, permitindo uma avaliação e reflexão da metodologia e estratégias aplicadas do princípio ao fim

do estudo, com vista melhorar práticas educativas, foi, basicamente, o fator conducente à escolha do método qualitativo de análise para este estudo.

3.1.1 O método da investigação

Dentro dos vários métodos de investigação qualitativa, Cohen, Manion e Morrison (2000) apresentam a Investigação-Ação como meio pelo qual o investigador pode realizar práticas reflexivas, passivas de influenciar a prática educativa. Assim, este método revelou-se o mais adequado para o presente estudo.

Os autores acima mencionados consideram que investigações deste tipo além de facilitarem a reflexão sobre a experiência de uma realidade concreta, permitem detetar fenómenos e situações específicas, na busca de boas práticas que possam modificar essa mesma realidade, interferido sobre ela. É sobre essas indagações que o investigador constrói o seu conhecimento (Coutinho, 2008).

Kemmis e Mc Taggart (1992) veem este método como capaz de capacitar os intervenientes de um conhecimento baseado na construção e reflexão, objetando aperfeiçoar qualitativamente as práticas sociais e educacionais, abarcando o seu desenvolvimento. A investigação-ação acarreta um fator primordial: a mudança (Coutinho, 2008).

Para Bogdan e Biklen (1994) a Investigação-Ação pretende além do mais impulsionar mudanças sociais através da recolha sistemática de dados, o que, na voz dos mesmos, é a vantagem principal deste método. Elliott (1991) e Moura (2003) corroboram esta definição ao aludirem este método como um estudo que objetiva o melhoramento da qualidade da ação de um fenómeno social específico; no qual a maior ostentação é concedida ao papel do professor/investigador, enquanto agente reflexivo e capaz de enfrentar situações específicas, complexas e problemáticas; com a intenção de corrigir e avaliar as suas práticas tendo como finalidade a mudança social.

No contexto educativo, a Investigação-ação, de acordo com Cohen e Manion (1994) é vantajoso porque pode ser desenvolvido e aplicado pelo professor sendo importante pois através dele o professor pode colher conhecimentos sobre um problema específico. Moura (2003) reforça o pensamento dos autores anteriores realçando o contributo deste método na resolução de problemas e no envolvimento do

investigador no processo. O método possibilita ainda benfeitorizar de forma acessível as pedagogias dos docentes (Stenhouse op. cit. Moura (2003)).

3.1.2 Vantagens e desvantagens da investigação – ação

A Investigação-ação, como outro método qualquer, acarreta vantagens e desvantagens.

No que concerne às vantagens do método investigação-ação, de acordo com várias fontes (Cohen & Manion, 1994; Ainscow, 1999; Elliot, 1994; Moura, 2003), é um método que possibilita melhorias significativas na prática educacional, pois transversalmente à experiência, o investigador identifica mais facilmente situações problemáticas e o seu papel no lugar da ação; permitindo-lhe desenvolver todo o processo, podendo implicar ainda outros intervenientes que com ele se relacionam (Máximo - Esteves, 2008). Este método amplia a pesquisa através de modelos reformadores no processo de ensino aprendizagem e impele os docentes a desenvolver comportamentos de auto-formação, levando a que a prática, avaliação e reflexão integrem o mesmo ciclo naturalmente; originando progressos na prática pedagógica (idem). Para Cohen e Manion (1994) este método poder ser aplicado em curtos períodos de tempo e em pequena escala. Kemmis e Mc Taggart (1992) acrescentam que a Investigação-ação não obstante proporcionar uma forma de análise social também propicia, aos seus investigadores a participação na melhoria da educação e consequente formação dos indivíduos. Este método privilegia a teoria e a prática, através da recolha de dados, da avaliação, das questões que surgem, numa reflexão sistemática e contínua (Elliot, 1994).

Por outro lado, são anotadas algumas desvantagens na sua aplicação. A principal censura reside no facto de não ser um método com rigor científico, mas sim uma forma de resolver problemas (Bogdan e Biklen, 1994). Quanto à envolvimento do investigador, como este tem papel principal, poderá ficar um pouco comprometido o distanciamento desejável na análise dos resultados (Coutinho, 2008). Outras desvantagens que envolvem a especificidade dos objetivos delineados, a restrição da amostra e a sua consequente não-representatividade, a sua aplicabilidade em apenas problemas práticos, cujos resultados podem ser pouco generalizáveis são apresentadas por Moura op. cit. Serrano (1994).

Após ponderação das vantagens e desvantagens deste método, conclui-se que continua a ser o mais adequado para encontrar respostas ao problema identificado e atingir os objetivos definidos. Além disso, permite ao investigador evoluir enquanto profissional da educação, visto que o obriga a ponderar sobre problemas encontrados no contexto educativo, investigar alternativas, colocá-las em prática, avaliar dados resultantes e proceder a uma reflexão.

3.2 Contexto da investigação

3.2.1 Questões de investigação

- Poderá uma oficina de escrita criativa desenvolver a criatividade em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?

- Poderá uma oficina de escrita criativa aumentar o interesse pela leitura e escrita, em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?

- Poderá a escrita criativa dotar as crianças do 1º ciclo do ensino básico de competências facilitadoras no processo de construção textual?

3.2.2 Escola participante

Este estudo realizou-se na Escola Básica Integrada de Vila Cova, pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Cova, situado no Conselho de Barcelos, Distrito de Braga. A Escola funciona desde o ano letivo de 1995/96 e tem 16 salas de aulas, 6 salas de aula específicas, 1 biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares, uma cozinha, 1 refeitório, 1 bufete, 1 polivalente, 1 sala de professores, 1 sala de funcionários, 1 sala de informática, 1 anfiteatro, 1 espaço desportivo descoberto, 1 pavilhão gimnodesportivo, 1 secretaria e 1 gabinete de conselho executivo. Na EB1 de Vila Cova existem 91 docentes e no ano letivo de 2009/10 estavam inscritos 571 alunos (dados colhidos no “Projeto Educativo 2009-2012” do Centro Escolar de Vila Cova).

Considerando a análise aos indicadores socioeconómicos (dados colhidos no “Projeto Educativo 2009-2012” do Centro Escolar de Vila Cova) verifica-se que a população abrangida pelo Agrupamento é bastante homogénea, do ponto de vista das habilitações académicas e profissões dos pais. A maioria dos pais, 86%, possuem no máximo o 6º ano de escolaridade e 64% são, na sua maioria, operários do setor têxtil, agricultores e operários da construção civil.

3.2.3 Alunos participantes

A investigação desenvolveu-se nas turmas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dos vinte e um alunos do 4º ano, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos, treze são do sexo feminino e oito do sexo masculino. A turma do 3º ano é constituída por dezoito crianças: oito do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades entre os sete e os oito anos. No 2º ano de escolaridade tem vinte e quatro alunos, dos quais doze são do sexo feminino e doze do sexo masculino, dois do 2º ano não participaram na oficina (um porque o pai não autorizou e o outro porque mostrou preferência em continuar nas aulas extracurriculares de inglês). No total participaram na oficina de escrita criativa 63 alunos.

São alunos que, na sua generalidade, revelam bom comportamento, sem grandes conflitos entre pares. Na maioria são empenhados nas tarefas escolares e revelam bastante interesse e curiosidade em aprender conceitos novos e concretizar experiências novas (dados colhidos no “Projeto Educativo 2009-2012” do Centro Escolar de Vila Cova).

Em geral os encarregados de educação pertencem ao setor económico primário (agricultores) e secundário (operárias têxteis e construtores civis). A nível de Habilitações Literárias a maioria possui habilitações inferiores ao 12º ano de escolaridade (dados colhidos no “Projeto Educativo 2009-2012” do Centro Escolar de Vila Cova).

3.2.4 Professores participantes

De forma a promover a envolvimento da comunidade escolar no projeto, foi feito o convite à participação de quatro professores do 1º ciclo do ensino básico: os três professores titulares das turmas em estudo e a professora das Aulas Extra Curriculares (AEC'S) de Inglês. A professora das AEC's de inglês (que gentilmente

cedeu o tempo das suas aulas à oficina de escrita criativa) aceitou o desafio prontamente, mostrando interesse em colaborar, assim como os três professores titulares, que participaram como observadores/avaliadores do projeto. O coordenador do estabelecimento e o diretor do agrupamento intervieram como observadores externos.

3.2.5 Método da recolha de dados

Para que os comportamentos e atitudes dos intervenientes fossem alvo de uma reflexão mais sistemática, refutando a prática pedagógica com as suas consequências, partiu-se para uma recolha de dados a partir de:

- a) Observação participante (notas de campo e diário de bordo);
- b) registos visuais (fotografia);
- c) questionários aplicados aos alunos, professores e encarregados de educação;
- d) entrevistas semiestruturadas;
- e) trabalhos dos alunos;

Com este misto de instrumentos e sua análise/interpretação à posteriori, pretendeu-se obter elementos de fiabilidade e garantia de rigor da presente investigação.

a) A observação participante, durante a intervenção, teve o objetivo de avaliar os níveis motivacionais das crianças para a oficina em si e para a escrita e leitura em geral, assim como o seu potencial criativo. A análise e reflexão sistemática dos seus comportamentos e atitudes incluíram: notas de campo (diário de bordo) e entrevistas semiestruturadas. A maioria das notas foram feitas na própria sala de aula, durante ou no final de cada sessão, ajudando a compreender o contexto ambiental da ação, conforme é aconselhado por Moura (2003). Postic & Ketele, (1988:17) apud Magalhães (2007) consideram o mesmo, quando dizem que o uso de um diário de bordo que tem como função primeira, imediata e principal a recolha de informação sobre o objeto em consideração, pois os dados recolhidos nele podem ser úteis no momento de avaliação dos resultados, para interpretar dados recolhidos por intermédio da observação sistemática, recorrendo a uma grelha ou com o auxílio a uma entrevista oral, ou questionário de inquérito (idem). Há muitas vantagens na observação direta de acontecimentos, pois são captados os comportamentos e

estados espontâneos, existindo uma autenticidade relativa aos acontecimentos (idem).

b) Os registos visuais (fotografia) foram recolhidos como complemento à observação. Procedeu-se a este registo durante o decorrer das sessões. Para Coutinho (2008) os meios audiovisuais são recursos preponderantes na investigação feita por professores, onde à fotografia é consagrado um lugar de excelência.

c) Os questionários aplicados aos alunos, pais, professores e encarregados de educação possibilitaram, através da recolha de opiniões, sensações, interesses e expectativas dos envolvidos, a aquisição de informações elementares à avaliação do trabalho (Coutinho, 2008).

Os questionários às crianças tiveram início, logo na 1ª sessão, com um inquérito diagnóstico que objetivou conhecer os hábitos e gostos de escrita e leitura das crianças em estudo. Ao longo da oficina responderam a questionários orais mais informais e no final da atividade, fizeram um questionário que funcionou como uma apreciação crítica da oficina de escrita criativa. O questionário realizado aos encarregados de educação objetivou perceber os hábitos de escrita e leitura das crianças no seu seio familiar. Já o realizado aos inicialmente aos professores participantes teve o objetivo de recolher dados acerca do valor que os professores dão à promoção da criatividade, particularmente da escrita criativa nas suas aulas. O segundo inquérito aos professores, realizado de uma forma oral e informal, visou conhecer a avaliação dos docentes sobre a oficina de escrita criativa.

d) As entrevistas semiestruturadas foram efetuadas às crianças ao longo das sessões da oficina e aos professores e encarregados de educação durante a exposição dos trabalhos das crianças no Polivalente do Centro Escolar de Vila Cova.

e) Os trabalhos das crianças foram analisados e comentados, entre as crianças e investigadora na sala de aula, à medida que iam sendo construídos e debatidos. As crianças desenvolveram os seus poemas concretos a partir da visualização de exemplos de poesia concreta de autores nacionais e internacionais (Melo e Castro, Herberto Helder, Mário de Sá Carneiro, Ana Hartley, Salazar Sampaio, Salette Tavares, Fernando Aguiar, Sérgio Capareli, Fábio Serugi, Aroldo de Campos e Ronaldo de Azeredo) e também de trabalhos realizados por crianças do ensino elementar do Brasil (com vista a motivá-los, desviando sentimentos passíveis de bloquear, desmotivar e criar possíveis frustrações). Os alunos desenvolveram as suas próprias ideias, não do vazio, mas sim a partir de técnicas de escrita: a técnica da

montagem e da quadrícula⁹, o isomorfismo concretista¹⁰ e técnicas de escrita criativa adaptadas de livros de Margarida Fonseca Santos¹¹.

Desenho da investigação

Esta investigação adotou o modelo de Investigação-ação, nos moldes do modelo de Elliot (1994), que se organiza em três ciclos. Assim, o modelo de Investigação-ação concretizou a ação e o desenvolvimento curricular que o mesmo preconiza. Nesse sentido, foram eleitos procedimentos e instrumentos de investigação que facilitassem a construção metodológica e a implementação no ensino aprendizagem.

No ciclo um formulou-se o problema, associando-o às questões de investigação, foi exposto o projeto de investigação e efetuou-se a revisão de literatura. No ciclo seguinte, foram planificadas as sessões das aulas e definidos os instrumentos de recolha de dados. Já no terceiro e último ciclo, foram concretizadas as atividades programadas, fazendo-se a seguir o posterior tratamento e análise de dados.

3.2.6 Análise dos dados

Os dados auferidos foram alvo de uma análise durante a recolha dos mesmos, para que refletissem as descobertas obtidas no campo da investigação qualitativa, conforme aconselham Bodgan e Biklen (1994). A análise dos dados subsiste num processo sistemático de transcrições das notas de campo e de outros recursos conjuntos, no intuito de aumentar a compreensão dos mesmos (idem). Uma análise deste género contende uma organização dos dados em grupos, uma síntese dos mesmos procurando padronizá-los e deixar transparecer o que é mais relevante para ser apresentado (Bodgan e Biklen, 1994).

No presente estudo a análise foi feita em sequência de uma análise repetida dos vários elementos recolhidos nos documentos, procurando refletir nas transcrições as considerações mais pertinentes e indispensáveis.

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2000) o processo de triangulação clarifica os resultados colhidos, correlacionando-os de modo a encontrar-se alguma coerência. Tentou reduzir-se a subjetividade da análise dos dados ao mínimo, para se puder imprimir fiabilidade e viabilidade no estudo. Os dados foram trabalhados

⁹ Consultar o ponto 2.4.

¹⁰ Consultar o ponto 2.4.

¹¹ Santos, M. & Serra, E., (2007). *Quero ser escritor. Manual de escrita para todas as idades*. Oficina do Livro, Lx.
Santos, M. (2013). *Escrita em Dia*. Clube do Autor.Lx.

sempre tendo em conta os objetivos da investigação, subdividindo-os em categorias a eles adjacentes (análise do gosto pela leitura, análise do gosto pela escrita, análise do desenvolvimento criativo, análise da motivação). Procurou-se ilustrar - através deles - o fundamento do trabalho de investigação.

3.3 Plano de ação

Esta investigação desenvolveu-se em três ciclos, como já referido anteriormente.

No primeiro ciclo, que decorreu entre março e julho de 2012, foi efetuada uma revisão de literatura sobre as temáticas e as metodologias de investigação, no sentido de encontrar as mais adequadas ao estudo. Esta revisão de literatura procurou basear-se em trabalhos científicos publicados atualmente e em poetas e escritores de referência. Neste primeiro ciclo foram fixadas as questões de investigação, a sua pertinência e finalidades para, de seguida, arquitetar o plano de concretização, definindo os intervenientes e aprontando os recursos a utilizar. Também foram definidas as ações e instrumentos para aquisição de dados.

No segundo ciclo desenvolveu-se, de setembro de 2012 a abril de 2013, a definição da intervenção curricular do ciclo seguinte: preparação das sessões, elaboração dos questionários, descrição, definição de estratégias, atividades e recursos inerentes bem como escalonização das etapas para o ciclo três.

No terceiro ciclo, em maio e junho de 2013, foram implementadas as definições do ciclo anterior, na Escola Básica do Centro Escolar de Vila Cova. Neste ciclo de ação refletiu-se sobre algumas das estratégias de intervenção curricular. Salienta-se a realização de notas de campo e preenchimento de grelhas de avaliação durante as intervenções.

Neste terceiro ciclo de ação, as sessões decorreram conforme o explanado a seguir:

Tabela 1 atividades por sessão

Sessão	Duração	Data	Conteúdo
1		2ª feira, 13 de maio de 2013	Apresentação do projeto.
	45 minutos	4º ano	Atividades de preparação e motivação:
	45 minutos	3º anos	Visualização de poemas concretos internacionais, nacionais (Melo e Castro, Herberto Helder, Mário de Sá Carneiro, Ana Hartley, Salazar Sampaio, Salette Tavares, Fernando Aguiar, Sérgio Capareli, Fábio Serugi, Aroldo de Campos e Ronaldo de Azeredo) e de poemas
	45 minutos	3ª feira, 14 de maio de 2013	realizados por crianças do ensino elementar brasileiro.
		2º ano	

			Preenchimento de questionários de diagnóstico. Entrega de pedidos de autorização aos encarregados de educação
2	45 minutos 45 minutos 45 minutos	4ª feira, 15 de maio de 2013 2º ano 3º ano 5ª feira, 16 de maio de 2013 4º ano	Construção de um poema concreto, segundo as regras do isomorfismo – montagem e quadrícula (parte um).
3	45 minutos 45 minutos 45 minutos	6ª feira, 17 de maio de 2013 2º ano 4º ano 2ª feira, 20 de maio de 2013 (3º ano)	Construção de um poema concreto segundo as regras do isomorfismo concretista – montagem e quadrícula (parte dois).
4	45 minutos 45 minutos 45 minutos	3ª feira, 21 de maio de 2013 4º ano 2º ano 4ª feira, 22 de maio de 2013 3º ano	Construção de um poema concreto segundo as regras do isomorfismo – montagem e quadrícula (parte três).
5	45 minutos 45 minutos 45 minutos	5ª feira, 23 de maio de 2013 4º ano 3º ano 6ª feira, 24 de maio de 2013 2º ano	Construção de um poema concreto em espiral, a partir de uma frase dada (atividade baseada no livro “Escrita em dia” de Margarida Fonseca Santos).
6	45 minutos 45 minutos 45 minutos	2ª feira, 27 de maio de 2013 3º ano 4º ano 3ª feira, 28 de maio de 2013 (2º ano)	Construção de um poema concreto livre.
7	45 minutos 45 minutos 45 minutos	4ª feira, 29 de maio de 2013 2º ano 3º ano 5ª feira, 30 de maio de 2013 4º ano	Apresentação e apreciação crítica do trabalho (poema concreto livre) à turma.
8	45 minutos 45 minutos 45 minutos	6ª feira, 31 de maio de 2013 4º ano 2º ano 2ª feira, 3 de junho de 2013 (3º ano)	Preparação do painel de exposição dos trabalhos para toda a escola básica (EB1,2 e 3).
9		4 de junho a 13 de junho de 2013	Exposição dos trabalhos dos alunos.

3.4 Considerações éticas

Considerando que esta investigação decorre de uma prática pedagógica efetuada num estabelecimento de ensino público (envolvendo encarregados de educação, crianças e professores), foi muito importante considerar e respeitar todas as questões e procedimentos éticos inerentes a um estudo deste nível.

Assim sendo, a investigadora começou por solicitar autorização para implementar o projeto à Direção do Agrupamento e ao Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico do Centro Escolar de Vila Cova. Logo após receber resposta formal positiva, solicitou autorização aos três professores titulares e à professora das AEC's (apesar deles já terem conhecimento informal do projeto e acolherem favoravelmente a sua implementação). Na apresentação da oficina de escrita criativa cuidou-se de explicar às crianças o projeto e as suas finalidades, assim como lhes foi dito que a sua participação seria não obrigatória. Nessa mesma sessão entregou-se às crianças o pedido de autorização aos encarregados de educação. Em todos os pedidos de autorização elaborados a investigadora descreveu o projeto, solicitando registos fotográficos e garantindo a confidencialidade de todos os dados, sendo salvaguardadas as questões de anonimato na recolha de dados. A oficina de escrita criativa só teve início depois de todos os pedidos de autorização serem recolhidos. Salvaguardou-se a privacidade das crianças ocultando a sua identidade nos registos fotográficos e atribuindo-se nomes fictícios às mesmas no presente documento.

3.5 Sumário

Neste capítulo foram apresentados os motivos recorrentes da escolha da metodologia utilizada neste estudo, as características do método utilizado e os instrumentos de recolha de dados. Por fim procedeu-se à descrição das questões éticas consideradas na investigação.

CAPÍTULO IV DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

4 Introdução e finalidades

Este capítulo expõe e descreve os três ciclos da Investigação-ação decorridos na Escola Básica de Vila Cova nas turmas do 2º, 3 e 4º ano de escolaridade, num total 63 crianças, no período de maio a junho de 2013. Exibe ainda as opções metodológicas, as estratégias e os procedimentos adotados em todas as situações da ação, assim como os instrumentos e técnicas utilizadas.

4.1 Adultos e alunos participantes na ação

Os alunos participantes pertenciam às turmas do 2º, 3 e 4º ano de escolaridade da escola onde decorreu a ação. Este grupo de alunos no seu total era constituído por 63 crianças.

Foi apresentada a proposta da oficina de escrita criativa à professora das AEC'S de inglês, solicitando o horário das suas aulas para a sua concretização. A professora em questão aceitou prontamente e participou como colaboradora. A investigadora convidou ainda os três professores titulares de turma, tendo estes aceitado participar como observadores/avaliadores. Estavam assim definidos os cinco adultos, da Escola Básica de Vila Cova, envolvidos: investigadora, professora das AEC'S de inglês do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade e respetivos três professores titulares.

4.2 Descrição da investigação-ação

4.2.1 Cronograma

Tabela 2 – cronograma

Meses	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Ab	Mai	Jun	Jul
/Atividades	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2013	2013	2013	2013	2013	2013	2013
Levantamento e tratamento de literatura																
Elaboração do projeto																
Coleta de Dados																
Tratamento de dados																
Elaboração do relatório final																
Revisão do texto																
Entrega do trabalho																

A investigação – ação desenvolveu-se em três ciclos.

4.2.2 Descrição do ciclo um

O primeiro ciclo da Investigação – ação decorreu entre março e maio de 2012.

Neste período a investigadora pesquisou e organizou a revisão de literatura relativa a teorias e práticas de diferentes autores, nacionais e internacionais, compôs

a sua equipa de trabalho, definiu o problema de investigação, selecionou o método e as questões de investigação, bem como as técnicas de recolha de dados.

Nesta primeira fase realizaram-se algumas reuniões informais entre a investigadora e as professoras envolvidas no projeto para que se confirmasse e redefinisse o problema, conversar sobre o projeto “*Oficina de escrita criativa*”, analisar a sua pertinência e conformidade ao problema, e definir estratégias e atividades para os ciclos seguintes. Salienta-se que em cada um desses encontros avaliava-se e refletia-se sobre o trabalho de modo a preparar as tarefas seguintes.

O primeiro encontro ocorreu a 20 de março de 2012 e nele foram calendarizadas as reuniões seguintes, a realizar durante a investigação, de modo a que atividades fossem devidamente planificadas. Durante esta primeira reunião, de carácter informal, cuidou-se de ressaltar a preponderância do envolvimento das cinco docentes – professora das AEC’S, professores titulares e investigadora - durante todo o processo da investigação (antes, durante e depois da implementação da oficina). Foram analisadas as características dos alunos, em geral sem problemas de aprendizagem. Procedeu-se também à discussão sobre as palavras – chave do projeto, depois de definido e repensado o problema de investigação. Foi ainda apresentado o projeto curricular a aplicar, o método de investigação escolhido e suas características.

A segunda reunião realizou-se a 27 de abril de 2012 recaindo, sobretudo, sobre o método de Investigação-ação e as formas de atuar. Definiram-se as finalidades da investigação-ação e esquematizaram-se: inquéritos aos alunos participantes, inquéritos aos encarregados de educação e seus respetivos pedidos de autorização.

4.2.3 Descrição do ciclo dois

Este ciclo estruturou-se em duas fases: preparação das atividades práticas (sessões) a implementar no ciclo três, e finalização de questionários aos alunos, professoras participantes e encarregados de educação. Este ciclo decorreu entre abril setembro de 2012 e abril de 2013, resultando em mais duas reuniões com os professores envolvidos. Nesses encontros refletiu-se sobre os conceitos do projeto, na planificação das aulas e na preparação dos recursos a utilizar. Nesta reunião ficaram definidas as estratégias e as atividades.

4.2.4 Descrição do ciclo três

O ciclo três decorreu nos meses de maio e junho de 2013. Neste período foram realizados questionários aos alunos, aos professores participantes e aos encarregados de educação.

A investigadora solicitou a todos os professores participantes o preenchimento de um questionário relativo às suas práticas escolares. A investigadora também requereu os documentos onde consta a caracterização da escola e da turma.

Os alunos envolvidos reponderam a questionários de diagnóstico relatando hábitos de escrita e leitura. Realizaram-se as sessões da oficina, que ficaram registadas em suporte fotográfico e diário de bordo. As finalidades deste ciclo foram as seguintes:

- Trabalhar a poesia concreta como forma de fomentar a criatividade;
- trabalhar a poesia concreta como forma de fomentar o gosto pela leitura e escrita.

4.2.5 Construção dos recursos pedagógicos

Foram preparados recursos pedagógicos para a implementação do projeto, nas suas diferentes fases.

Numa primeira fase, a da motivação e sensibilização dos alunos para o projeto, foram elaborados ficheiros de imagens de poemas concretos, de artistas internacionais e nacionais de língua portuguesa e também trabalhos de crianças (anexo 4); com o objetivo dos alunos se familiarizarem com esta técnica de expressão artística. A investigadora tratou ainda de adquirir o material necessário para os trabalhos das crianças, como folhas quadriculadas, folhas lisas e papel químico.

4.2.6. Implementação da ação

Para salvaguardar o anonimato das crianças, foram atribuídos nomes fictícios às crianças.

Sessão um

Contexto: De natureza mais expositiva, com esta sessão pretendeu-se despertar nos alunos a atenção para outra dimensão da poesia: a poesia concreta.

Tendo em mente que o professor deve trazer para dentro da escola o prazer por aprender incentivando a leitura e a determinação pelo desenvolvimento da habilidade da escrita (Geraldi, 1983), como forma de motivação inicial para a realização da oficina foram apresentados às crianças poemas concretos, elaborados pelos autores: Melo e Castro, Herberto Helder, Mário de Sá Carneiro, Ana Hartley, Salazar Sampaio, Salette Tavares, Fernando Aguiar, Sérgio Capareli, Fábio Serugi, Aroldo de Campos e Ronaldo de Azeredo e por trabalhos feitos por crianças do ensino elementar brasileiro (anexo4). Pois a poesia concreta, pelas suas características que conjugam a visualidade, o grafismo e o lúdico, adaptam-se aos gostos e nível intelectual das crianças do primeiro ciclo do ensino básico.

No domínio Iniciação à Educação Literária, inscrito nas metas Curriculares de Português (M.E., 2012), consta na meta: “*Ler e ouvir textos literários*” o objetivo: “*Ler poemas em coro ou em pequenos grupos.*” Tendo em vista atingir este objetivo, as crianças procederam à leitura, em grupo turma e a pares, de poemas concretos/experimentais, à medida que iam sendo apresentados. A leitura a pares foi organizada através da junção de um aluno leitor mais competente a outro com mais dificuldades. Esta opção metodológica assenta nas considerações de Vygotsky (1983) quando ensina que o leitor mais competente adapta a sua leitura oral a um ritmo sensivelmente mais acelerado que o ritmo do seu colega, possibilitando que o outro trabalhe na sua zona de desenvolvimento proximal.

Objetivos: Motivar as crianças para a frequência na oficina. Proceder à avaliação diagnóstica (através de entrevista oral e escrita).

Conceitos: poesia concreta e experimental.

Recursos: PC, retroprojektor.

Participantes: alunos do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade.

Duração: 45 minutos.

Descrição: Esta sessão teve a pretensão de motivar os alunos, intrinsecamente, para a participação na oficina de escrita criativa. A investigadora iniciou a sessão questionando oralmente os alunos (com vista a inteirar-se dos hábitos e preferências das crianças, relativamente, à escrita e leitura, à poesia em geral e, mais especificamente, a poesia concreta) com as seguintes questões: “*gostas*

de ler?”, “*Que género de livros lê*”, “*Lê todos os dias?*”, “*E escrever?*”, “*Gostas de poesia?*”, “*E poesia concreta? Sabes o que é?*”, “*Gostavas de participar numa oficina de escrita criativa em que construirias trabalhos de poesia concreta?*”. Apresentou um Power Point, com poemas concretos de artistas nacionais, internacionais e de crianças de escolas brasileiras do 1º ciclo do ensino básico à turma, com vista a motivar os alunos para a frequência na oficina de escrita criativa. Para finalizar, os alunos preencheram um inquérito de avaliação diagnóstica.

Nenhum aluno dos três anos conhecia a poesia concreta pelo nome, mas um aluno, o António do 4º ano, depois de visualizar o primeiro poema concreto, referiu que já tinha visto um poema semelhante num livro seu e que na próxima aula traria o livro para confirmar se era um poema do género (o aluno trouxe o livro e verificou-se que se tratava de um poema concreto). As 63 crianças, das três turmas, gostaram da poesia concreta pois, mencionaram que era visualmente agradável, que as associações entre imagem e texto muito divertidas e bonitas, Ex: Fig. 31, 32, 33 (ver mais no anexo 4). Além disso, interessaram-se por ler os poemas concretos em voz alta. A leitura foi feita primeiro em coro com todo o grupo turma, depois a pares. No final, e por vezes também no início, de cada poema as crianças faziam comentários e observações sobre os mesmos, conduzindo a agradáveis troca de ideias e de impressões entre as crianças, a investigadora e a professora de inglês. Essa partilha, de pensamentos, opiniões e reflexões sobre a poesia, funcionou também como um “quebra-gelo” entre a investigadora e as crianças alvo do estudo. Alguns alunos (cinco) do 3º ano, disseram que não gostavam de poesia porque era difícil de fazer devido à obrigatoriedade das rimas, mas, depois de verem o PowerPoint, no final da sessão, referiram que queriam participar, porque a poesia concreta era agradável, divertida e não existia a obrigatoriedade de fazer rimas. Todas as crianças compreenderam, através dos exemplos observados, que na poesia concreta o principal objetivo é criar uma ligação entre a forma e o conteúdo do texto poético. Todos os 63 alunos responderam ao questionário e levaram os pedidos de autorização para casa, porque todos desejaram participar na oficina de escrita criativa.

Descrição geral da primeira sessão:

Os objetivos propostos foram largamente alcançados. Os 63 alunos encontravam-se de bom humor e motivados para participar na oficina de escrita

criativa. Apesar de existirem várias crianças que não gostavam de ler e escrever, nem de poesia - todos gostaram e compreenderam os propósitos e as técnicas da poesia concreta e experimental. Os alunos ofereciam-se e insistiam mesmo em ler em voz alta para e com a turma. Apesar dos pares terem sido construídos pela investigadora, com as indicações da professora de inglês (de maneira a constituir grupos em que existisse um leitor mais competente do que o outro), os alunos não levantaram objeções e verificou-se que esta estratégia, aconselhada por Vigotsky (1983) é altamente eficiente. No final, responderam aos inquéritos com motivação.

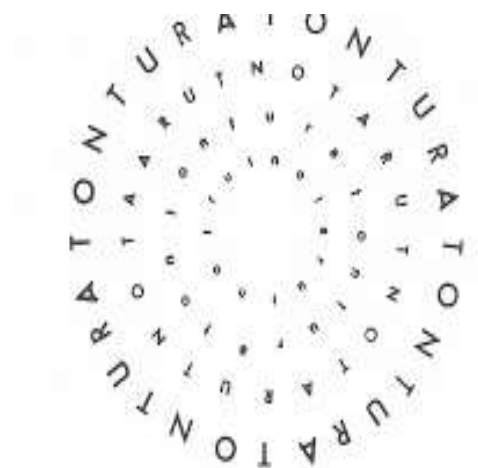


Fig. 31: Tontura (1962). Melo e Castro.

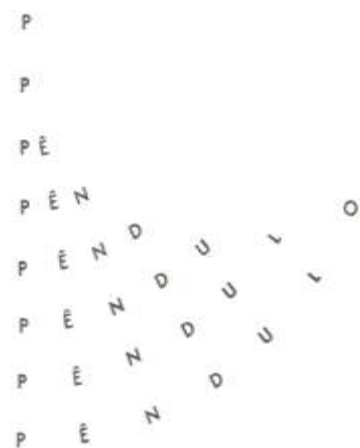


Fig.32: Pêndulo (1962). Melo e Castro.



Fig. 33: Velocidade (1957) Ronaldo de Azeredo

Análise e reflexão da primeira sessão

O principal objetivo da primeira sessão envolvia motivar os alunos para a participação na oficina de escrita criativa. Este objetivo foi amplamente alcançado. Os alunos das três turmas, apesar de não conhecerem a poesia concreta, demonstraram interesse e curiosidade aquando da apresentação deste género de poesia, devido, sobretudo, ao jogo entre imagem, forma e palavra inerente à poesia concreta. Como além de observarem poemas concretos de autores nacionais e estrangeiros, também viram poesia concreta elaborada por crianças da mesma faixa etária que eles, sentiram-se mais capazes de realizar poemas concretos com sucesso.

Sessão dois

Contexto: Nesta sessão partiu-se à construção de um poema concreto, a partir de um poema modelo. Para sua elaboração, recorreu-se à técnica da grade (quadrícula), respeitando as regras do princípio do isomorfismo e da obrigatoriedade da não translineação¹². Recorreu-se à técnica da grade (com quadrícula) para imprimir rigor ao processo de criação do poema.

Esta atividade enquadra-se nos objetivos: *“Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal) e “Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.” (M E, 2012),* inscritos no domínio “Iniciação à Educação Literária” das Metas Curriculares para o ensino do Português no ensino básico (M.E., 2012). Num poema concreto, a forma gráfica do poema, assim como no texto poético em si, pode assumir a musicalidade e plasticidade, própria das artes visuais, que patenteiam o texto de diferentes formas de expressão (Garcia, A, 2008). Assim, as crianças, para além de se terem que preocupar com a mensagem poética em si e com as palavras usadas para a expressar, terão que ponderar: o tamanho das palavras, a forma gráfica do texto e a sua localização na folha branca, para que o efeito isomórfico seja alcançado.

Objetivos: Construir um poema concreto (parte um); respeitar o princípio do isomorfismo; aplicar a técnica da montagem e da quadrícula.

Conceitos: isomorfismo, montagem e quadrícula.

¹² A translineação consiste na mudança de linha ao escrever, dividindo uma palavra e escrevendo parte dela numa linha e a outra parte no início da linha seguinte. In: <http://www.priberam.pt/dlpo/translineação>. Acedido a 22 de maio de 2012

Recursos: livro: “Quero ser escritor” de Margarida Fonseca Santos e Elsa Serra, folhas quadriculadas, imagem PowerPoint.

Participantes: alunos do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade.

Duração: 45 minutos.

Descrição:

No início da sessão, a investigadora reservou quinze minutos para explicar os objetivos da sessão, os conceitos de isomorfismo e montagem e quadrícula para, em seguida, proceder à instrução do processo criativo e estipular tempos limites para cada passo da tarefa. as indicações de Velasquez (2007) e Cardoso (2011) quando mencionam que um modelo de escrita deverá predizer a organização e a distribuição temporal das atividades ao longo da escrita bem como a mudança de relações funcionais entre elas.

Foi concedida liberdade às crianças de criarem o seu poema de partindo de um tema das suas preferências e instruções específicas acerca de todos os passos a seguir, os tempos para cada um dos passos e as regras a cumprir.

Para as crianças entenderem como se faz um poema concreto a investigadora começou por rever o poema concreto “Velocidade” (1957) de Ronaldo de Azeredo (fig. 33), pois nele está bem explícito o recurso à grade (quadrícula) e mimetiza a alusão à velocidade através da disposição textual (isomorfismo). O segundo passo foi fazer circular, pela turma, o livro “Quero ser escritor”, de Margarida Fonseca Santos e Elsa Serra, com um exemplo¹³ e breve explicação escrita da execução na folha quadriculada de um poema concreto. Em seguida, a investigadora criou um poema concreto no quadro, adotando a premissa de Cardoso (2011) quando aconselha o professor a realizar os mesmos exercícios das crianças, pois assim haverá mais empatia e despreendimento, visto que ambos (professor e alunos) estão sujeitos aos mesmos constrangimentos. Através desta demonstração, as crianças puderam conferir todo processo construtivo do poema concreto, os desafios e constrangimentos com que a investigadora se deparou e as formas achadas para os solucionar. Não obstante, a professora também foi aproveitando algumas dicas e sugestões que as crianças iam oferecendo para construir o poema no quadro.

¹³ Exercício: “Bola de Neve” - exercício retirado do Livro: “Quero ser Escritor” de Margarida Fonseca Santos e Elsa Serra. Livro com exercícios de escrita criativa.

Depois, foi explicado às crianças que teriam vinte minutos para construírem o seu próprio poema concreto (para manter a organização: equilíbrio, tempo, ordem e disciplina, e a motivação). As crianças iniciaram a construção da forma do objeto na folha quadriculada e depois preencheram, com texto alusivo à imagem escolhida, o interior da forma. Durante o processo criativo a investigadora foi circulando pela sala para que as crianças se sentissem próximas dela e orientando os trabalhos, ouvindo as suas dificuldades e dúvidas, apoiando e guiando; colocando questões que os estimulassem mentalmente a encontrar soluções, conforme aconselha Cardoso (2011). A maior parte das dificuldades que os alunos atravessaram consistiu em respeitar a regra da não translineação, sendo o maior desafio encontrar ideias análogas ou palavras sinónimas para substituir as que não cabiam inteiras nas margens das linhas dos seus poemas.

Na turma do 2º ano verificou-se que a maior parte dos alunos se sentiam incapazes de realizar a tarefa de forma autónoma, principalmente, devido às dificuldades em encontrar, sinónimos ou ideias análogas às iniciais que encaixassem dos espaços que pretendiam. A investigadora, como forma de prevenir sentimentos de incompetência e frustração, foi dando pistas e sugestões e também incentivou os alunos a recorrerem aos dicionários de sinónimos online, através do seu computador.

Nos trabalhos do 4º ano verificaram-se algumas ideias repetidas como o coração (pelas meninas), a bola (pelos rapazes). O Rodrigo teve uma ideia (o rato de um computador e conseguiu, sem grandes dificuldades, tornar a sua ideia flexível - desenvolveu um texto obedecendo à regra de não efetuar translineação. A Maria primeiro teve a ideia de desenhar uma chave com um coração, mas depois, não conseguindo escrever sobre ela, decidiu manter apenas o coração e escreveu um texto poético sobre o amor (fig.34); relacionou o desenho com o seu significado simbólico. No texto poético, esta aluna, incluiu comparações e analogias entre o amor e um vulcão; além disso, como lhe sobrou tempo, fez outro poema concreto em forma de estrela. O João Carlos teve três ideias (uma safa, um chapéu e um cigarro), depois de tentar as três, desenvolveu um poema concreto sobre os malefícios do tabaco, num texto conciso e coerente. O Dinis teve duas ideias (um microfone e uma televisão), desenvolveu um poema sobre a ideia da televisão - o texto estava de acordo com a imagem, obedecia às regras de translineação, mas as ideias não

apresentavam coerência total. A Claudete construiu um poema concreto alusivo à Lua (fig.35).



Fig. 34. Coração (2013) Maria. 4º ano
4ºano



Fig. 35. Lua (2013) Claudete.

A turma do 3º ano, em geral, apresentou grande facilidade em escolher uma forma e passá-la para o papel. Verificaram-se, tal como no 4º ano, as mesmas ideias repetidas - o coração (pelas meninas) e a bola (pelos rapazes). O Luís que teve a ideia de um cão e completou a tarefa, mas transformando-o num lobo; a Júlia que elegeu uma cara: a da sua amiga; original na ideia mas com dificuldades em acabar o texto. Também o Joaquim, que escolheu uma casa, mas só conseguiu preencher um terço da imagem com texto e o Rui, que desenhou um carro ondulado, falou sobre uma ida à praia – imprimindo originalidade e flexibilidade de ideias (pois conseguiu adaptar as ideias que tinha em mente aos restrições de espaço da forma gráfica do texto. O Eduardo fez um poema concreto com a forma gráfica de um boné, muito bem conseguido. A Débora realizou um poema concreto relativo a uma flor (fig.36).



Fig. 36. Flor (2013) Débora, 3º ano

As crianças do 2º ano, de uma forma geral, não sentiram dificuldades em pensar numa forma, mas sim em desenhá-la, tendo seis elementos solicitado à investigadora para desenhar um exemplo da forma que pretendiam no quadro. A Eva desenhou um laço e depois sentiu dificuldade em começar a escrever um texto sobre ele. O Pedro construiu um poema concreto alusivo a um cavalete (fig.37). A Sara escolheu duas formas que funcionam como uma ideia: uns lábios e um batom, o Flávio quis fazer um poema sobre um cavalo, mas como tinha dificuldades em desenhar a silhueta solicitou à investigadora que desenhasse no quadro. A Elsa escolheu uma árvore, mas teve dificuldade em escolher palavras que coubessem inteiras em cada linha do poema. Em relação às dificuldades sentidas, a Elsa precisou de pistas para desenvolver uma ideia e a Eva orientação em sinónimos para palavras que não cabiam inteiras. a Elsa desenvolveu sem dificuldades um texto sobre a sua silhueta em forma de árvore e o Flávio teve que refazer uma parte do poema, pois tinha recorrido à translineação de palavras o que era proibido. Os alunos do 2º ano, de uma forma geral, não conseguiram terminar a primeira parte do poema concreto na primeira sessão devido às dificuldades que sentiram em encontrar vocabulário adequado e o tempo que iam perdendo a consultar os dicionários de sinónimos, assim como três do 3º ano e quatro do quarto ano.

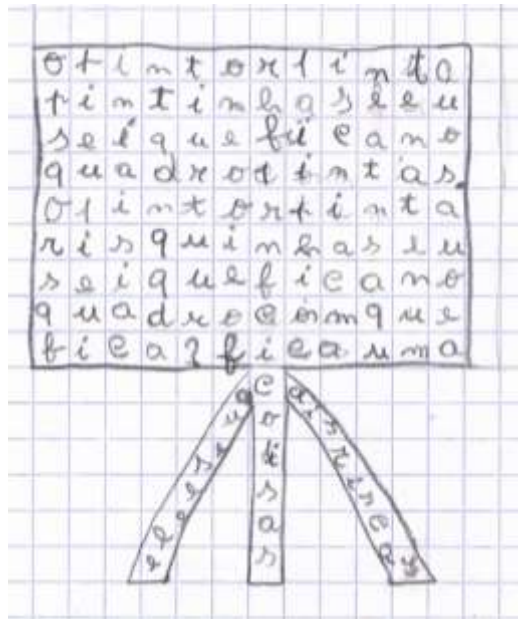


Fig. 37. Cavalete (2013). Pedro, 2º ano

A investigadora ia alertando as crianças à medida que o tempo ia passando, para que elas se organizassem considerando o tempo que tinham disponível.

À medida que as crianças iam terminando o seu poema concreto a investigadora sugeria-lhe que procedessem a uma revisão do texto, estando particularmente atentas à construção do significado, à deteção de possíveis problemas e à sua correção, e também à possibilidade de melhorar o texto. Estas indicações face à revisão de texto facilitaram o processo avaliativo das crianças, uma vez que já sabiam exatamente os pontos que deveriam incidir. Quase todos os textos, das três turmas sofreram reestruturações nesta fase.

Antes e depois da revisão dos textos, elaborada pelos alunos, a investigadora forneceu feedback aos seus trabalhos através de correções, comentários descritivos e específicos, sem juízos de valor e adaptados às competências dos alunos. Pois, conduzir o aluno à autocorreção é eficiente mas não substitui a eficácia das correções e sugestões do professor.

No final, foram reservados quinze minutos para apresentação dos trabalhos à turma, pois a autoavaliação e a revisão global do texto é facilitada através da discussão de ideias proporcionada pelas preleções e contatos diretos entre pares e professor (Velasquez, M., 2007). Surgiu uma situação no 3º ano de escolaridade em que três

meninas: a Marta, a Júlia e a Leonor, pediram à investigadora se podiam não ler em voz alta os seus poemas, pois o teor era muito pessoal para elas. Foi, obviamente, respeitada a decisão das alunas, pois, conforme aponta Cardoso (2011), no caso de haver alunos que não se sintam à vontade para partilhar o seu texto, não deverão ser forçados a fazê-lo, pois nem tudo o que se escreve é para ser visto ou criticado pelos outros (contudo, concordaram em apresentar os poemas abordando os principais constrangimentos e facilidades do processo criativo e a forma gráfica do texto). Na apresentação as crianças referiam as suas opções, as dificuldades sentidas e a forma que encontraram para as superar, a ligação entre grafismo do texto e a mensagem textual e o resultado final. Houve também um momento em que os colegas apreciaram o trabalho de quem apresentava, tendo em conta o respeito às regras instituídas, a criatividade, a relação entre grafismo e mensagem textual e o produto final. Em nenhuma das turmas os comentários foram depreciativos. A professora de inglês também opinou, no final da sessão, sobre o trabalho das crianças, referindo sentir-se muito feliz com os seus alunos pelo seu empenho e pela beleza dos seus poemas.

Descrição geral da segunda sessão:

Ao longo do processo criativo a maior dificuldade que os alunos, de uma forma geral, revelaram esteve relacionada diretamente com o maior desafio que o trabalho propunha: a não translineação. --A maior facilidade, na opinião dos alunos, foi escolher um tema para abordar. A construção da forma gráfica do poema foi tarefa fácil para as crianças do 3º e 4º ano, mas nem tanto para as do 2º, apesar de construírem, à sua maneira as formas que pretendiam. Durante o processo criativo de construção do texto, a investigadora foi circulando pela sala, orientando o trabalho das crianças que a solicitavam. Esta postura da investigadora incentivou os alunos a procurarem e experimentarem alternativas até encontrarem uma solução adequada à ideia da mensagem que queriam transmitir no seu poema concreto, conforma sugere Cardoso (2011).

Apesar de todas as turmas apresentarem a mesma dificuldade (conseguir encontrar sinónimos e ideias análogas às que tinham construído em princípio), nos alunos do 2º ano, as dificuldades foram mais evidentes, devido, sobretudo, ao vocabulário, ainda pouco extenso, da sua memória de trabalho. De forma a solucionar esta dificuldade a investigadora além de conceder pistas para a resolução de tais

problemas, sugeriu às crianças que procurassem, elas mesmo, sinónimos para as suas palavras, através do recurso aos dicionários de sinónimos *online*.

Na fase de apresentação, a maioria das crianças referiu-se ao seu trabalho nomeando as fases mais fáceis e difíceis de concretização do mesmo, o que criou um clima de empatia muito positivo entre os alunos, pois sentiram que as suas dificuldades eram partilhadas pelos colegas. A investigadora orientou a preleção também colocando questões sobre o processo criativo (que passos seguiram, as dificuldades encontradas, como as solucionaram, a questão da originalidade na escolha do tema e da forma, o cumprimento das regras, a construção e lógica textual e a sua apreciação do trabalho final). Por fim, as próprias crianças auto avaliaram qualitativamente os seus trabalhos, tendo em conta os parâmetros sujeitos a avaliação. É de salientar que, apesar das dificuldades que sentiram, nenhum aluno avaliou o seu trabalho ou o dos seus pares negativamente.

Análise e reflexão da segunda sessão:

Esta sessão (como todas as outras) exigiu da investigadora uma pré-preparação de forma a compreender bem o método e praticá-lo pessoalmente antes da sessão.

As crianças estavam muito motivadas, mesmo antes do início da sessão, ainda no intervalo, as crianças aglomeraram-se junto da investigadora questionando-a sobre o teor da sessão. A preparação inicial para a atividade serviu, também, para as motivar para a tarefa. A investigadora teve o cuidado de atentar à forma como comunicava e explicava os objetivos, regras e processos de construção, tentando ser clara, concisa e objetiva, dando algumas dicas de como contornar a questão, aludindo ao modo como tinha, com a ajuda deles, criado o poema concreto no quadro.

Durante o processo criativo, a investigadora ao circular pela sala, foi tentando manter os níveis de motivação elevados, orientando e criando despiques ao seu pensamento com questões e observações e apontando alguns desvios das regras estipuladas, sempre no sentido de lhes fazer perceber que eram capazes de melhorar e mantendo o bom humor e a abertura para poderem chamá-la quando quisessem, conforme aconselhado por Cardoso (2011).

Antes da revisão dos poemas a investigadora forneceu feedback às crianças instruindo-as de forma descritiva e específica dos pontos onde se deveriam focar na

revisão, depois da revisão a professora procedeu novamente a uma avaliação trabalhos, orientando os últimos acertos.

Na altura do debate, a sua função foi, principalmente, a de mediadora e condutora, conduzindo o debate para que questões como o respeito às regras estipuladas (não translineação e colocar apenas uma letra em cada quadrícula) e o cumprimento das instruções específicas para a construção do poema, de forma a conceder aos alunos a oportunidade de identificar falhas nas suas aptidões criativas, para a implementação de estratégias de desenvolvimento. Notou-se que a revisão e reescrita dos poemas contribuíram para uma melhor compreensão e construção dos textos.

No final, os comentários generosos da professora de inglês contribui para aumentar os níveis motivacionais e mesmo a autoestima das crianças.

Sessão três

Contexto: construção de um poema concreto (parte dois). O decalque como forma de reescrever o poema sem quadrícula. Com esta atividade pretendeu-se que os alunos experimentassem uma nova forma de reescrita: por decalque.

A atividade de revisão e reescrita através de decalque, possibilita-lhes, de uma forma lúdica, reverem e memorizarem os seus próprios textos e, automaticamente, ajuda a alcançar uma melhor compreensão textual, que conduz a uma entoação mais adequada na apresentação à turma, pois ao reescrever estão a corrigir e a reler.

Desta forma, esta atividade enquadra-se no descrito nas Metas Curriculares do Ensino do Português, nomeadamente, no objetivo: *“Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas ”* e *“Dizer pequenos poemas memorizados”*, referentes ao domínio: *“Iniciação à Educação Literária”*, (M E, 2012).

Como a motivação intrínseca para a leitura existe nas situações em que o leitor procura atingir vários objetivos pessoais e coordena estratégias e cognições para edificar a compreensão do texto e na motivação extrínseca destaca-se a ambição de

reconhecimento por parte dos pares e professoras, de competir com os outros, integrar-se socialmente no grupo e cumprir com eficácia o que lhe foi determinado (Velasquez, M., (2007), esta sessão revelou-se bastante motivadora para as crianças, uma vez que eram objetivos desta sessão a reescrita como forma de revisão e melhoramento da compreensão textual e a fluência na leitura, verificada, como é próprio nestes estádios desenvolvimentais, através da correção e rapidez (Velasquez, M., (2007).

Objetivos: Decalcar o poema para uma folha de cartolina, através de uma folha de papel químico. Rever e memorizar o poema. Apresentar o poema à turma com uma entoação adequada.

Conceitos: poesia concreta, reescrita; decalque; revisão; memorização e entoação.

Recursos: trabalhos da aula anterior, folha de papel químico, folha de cartolina.

Participantes: alunos do 2º, 3º e 4º ano.

Duração: 45 minutos.

Descrição: A sessão foi dividida em tarefas e tempos de concretização como na anterior. Os alunos que ainda não tinham finalizado o poema, finalizaram. A segunda parte desta primeira atividade consistiu em decalcar o poema concreto da folha quadriculada, sobre uma folha de papel químico, para uma folha de cartolina (15 minutos) e, por fim, realizou-se a apresentação e debate dos poemas decalcados (15 minutos).

Na primeira parte da sessão os alunos, que não tiveram tempo de finalizar as atividades da última sessão, finalizaram e apresentaram à turma. Seguiu-se um pequeno debate, nos moldes da sessão anterior. Depois, a professora demonstrou

para a turma como teriam que realizar a tarefa, pois as crianças nunca tinham trabalhado, anteriormente, com este recurso (papel químico).

Todos os alunos foram bem-sucedidos ao realizar esta atividade, não havendo situações de maior a considerar. O 2º ano, como na aula anterior, precisou de mais orientação na elaboração desta atividade. Assim, como forma de colmatar esta situação, a investigadora facultou quatro clipes a cada criança para fixarem as três folhas (papel quadriculado, papel químico e papel de cavalinho). Depois desta ação o trabalho prosseguiu e todos conseguiram finalizar o decalque. Seguiu-se uma revisão e avaliação com feedback da professora, para depois as crianças memorizarem o texto.

Na apresentação dos trabalhos, todos os alunos referiram que gostaram de trabalhar com papel químico e do efeito final, mais uma vez todas as apreciações foram construtivas. A investigadora, antes da apresentação desafiou os alunos a apresentarem os seus trabalhos sem os lerem, apenas recorrendo à memorização dos seus textos. Para que os alunos percebessem bem o que lhes era solicitado, a própria investigadora começou por dizer, em voz alta, o poema Chícara, de Fábio Seguxi (anexo 4, fig.30). As crianças esforçaram-se por adequar a entoação às sensações ou sentimentos que pretendiam transmitir, atentaram também à fluência com que o faziam. As críticas, na apresentação, foram dirigidas para a forma como as crianças se expressaram ao dizer o seu poema à turma e na fluência (rapidez). Os alunos do 4º ano eram os mais desinibidos e com mais capacidade fluente, as meninas que não quiseram ler em voz alta o seu poema na sessão anterior, nesta, construíram um novo e declamaram-no também. As turmas do 2º e 3º ano também se sentiram à vontade para dizer alto e com a melhor entoação possível os seus poemas à turma. Nesta sessão todos os alunos conseguiram, com êxito finalizar as atividades e apresentar os seus poemas.

Descrição geral da terceira sessão:

Esta sessão foi considerada por todos os alunos como uma sessão leve e divertida, mas com um nível promotor de competitividade no que respeita à tarefa de apresentação dos trabalhos à turma. Todos se apresentavam de bom humor, incluindo a investigadora, que (como em todas as sessões) se esforçou para criar um ambiente de abertura ao diálogo (conforme aconselha Cardoso, 2011), o que era

fundamental para que as crianças se sentissem à vontade para dizer o seu poema memorizado com uma entoação o mais adequada possível. Assim, a investigadora quando leu o poema de um autor estrangeiro, fê-lo com sentido de humor, para fomentar o riso nas crianças e acabou por se rir de si mesma, com eles, no final. Esta estratégia acabou por ajudar as crianças a não terem medo de experimentar a melhor entoação possível ao apresentarem os seus poemas à turma. Deve-se sublinhar que apesar de a sessão ter sido revestida com uma boa dose de bom humor, os objetivos, reescrever, rever, memorizar o texto poético e apresenta-lo à turma com uma entoação adequada, foram amplamente alcançados. A motivação, quer a nível extrínseco como intrínseco, esteve sempre patente e contribuir para impulsionar o decorrer das atividades.

Análise e reflexão da terceira sessão:

A terceira sessão correu muito bem, tanto a nível organizacional, como disciplinar e de tempo. A empatia entre investigadora e crianças foi evoluindo, assim como a boa disposição, sem esquecer o respeito às regras estabelecidas e a cordialidade entre todo o grupo. O papel de orientadora da investigadora, foi mais suavizado, visto que as crianças, como já estavam familiarizadas com o poema e já o tinham apresentado aos colegas, se tornaram mais organizadas e autónomas. A estratégia adotada pela investigadora de adotar uma postura descontraída, conforme aconselha Cardoso (2011), ao ler com entoação um poema, estimulou o potencial criativo das crianças ao lerem as suas próprias obras. Verificou-se também que o nível motivacional patente na concretização das atividades conduziu a um ótimo desempenho na leitura fluente dos seus poemas. Seguem, a título de exemplo, a televisão do Dinis do 4ºano (fig.38), o boné do Eduardo do 3ºano (fig. 39) e o cigarro do João Carlos do 4º ano (fig. 40).

MÃE, JÁ ESTÁ A DAR
 O VOCE NA TV! ESTE
 INSTRUMENTO É O
 MAIS USADO AQUI
 DI MUITOS SONS E
 APRENDEMOS DEZ
 TRUQUES. ADI ZER
 PAU
 MAU
 BOTAS
 ENUITOS
 PROGRAMAS E
 EU TENHO ISTO!

Fig. 38: Televisão (2013) Dinis, 4º ano

O MEU MEU
 CHAPÉU ESTÁ
 REDONDADO COMO AS
 BOLAS DE FUTEBOL
 APRESENTA PALHA E
 DESEMHADONELA TEM
 UMA BOLA AZUL COMO O
 RISCO DO MEU OLHÃO
 TEM COR CASTANHA E
 LA ELE TEM UMA BOLA
 É DE COR PRETA LA FORA
 TEM UM VERDE ELA LA
 TEM EITOS BOVITOS
 COMPLETRAS PRETAS
 ALGUMAS URINEAS
 COM O NOME ENFEI
 TAMBÉM COMO O CIAFO

Fig. 39: Chapéu (2013) Eduardo, 3º ano

OS CIGARROS FAZ
 FAZEM MÃLÀ SAUDE

Fig. 40. Cigarro (2013) João Carlos, 4º ano

Sessão quatro

Contexto: construção de um poema concreto (parte três). Sendo que um dos principais objetivos desta oficina é desenvolver o interesse pela escrita e leitura, a investigadora achou pertinente que as crianças procedessem à reescrita dos seus trabalhos.

Nas Experiências de aprendizagem inscritas nas competências essenciais para a Educação Artística (ME, 2004) sob o ponto: “ *Utilização das Tecnologias da informação e comunicação*” é ressaltado que se deve: “*Criar oportunidades de trabalho com diferentes programas e materiais informáticos, assim como recursos da internet*”. Com vista a motivar as crianças para a atividade, a investigadora, apoiando-se nesta diretriz do Ministério da Educação, incentivou os alunos a procederem à reescrita dos seus poemas concretos no computador.

Era pretensão da investigadora que, através da reescrita no computador, as crianças experienciassem formas motivadoras de reescrita e aperfeiçoassem a entoação dos poemas. Não obstante, os alunos são empenhados quando leem com frequência acerca de assuntos que lhes suscitem interesse próprio, por divertimento e para aprender.

Assim, a segunda parte da sessão (apresentar os poemas à turma) foi sendo alicerçada através da primeira atividade de reescrita. Mas, por si só, enquadra-se na meta curricular: “*Ler para apreciar textos literários*”, com os objetivos: “*Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos*” e “*Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma*”. Ajustando-se, de igual forma, à Meta Curricular: “*Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos*” com o objetivo: “*Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo*” (M E, 2012). Além disso, retoma, igualmente, os objetivos da sessão anterior: “*Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas*” e “*Dizer pequenos poemas memorizados*”, que constam na Meta Curricular do Ensino do Português: “*Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos*”, referentes ao domínio: “*Iniciação à Educação Literária*”, (M E, 2012).

Objetivos: Reescrever o poema concreto no computador. Memorizar o poema. Dizer, com entoação adequada, o poema à turma.

Conceitos: poesia concreta; reescrita; memorização e entoação.

Recursos: computadores (Magalhães), trabalhos da aula anterior, *pen's*, retroprojektor.

Participantes: alunos do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade.

Duração: 45 minutos

Descrição: Todas as crianças passaram o seu poema concreto do papel quadriculado para uma tabela do programa Microsoft Word. No final apresentaram-nos à turma.

A maioria dos alunos, de todas as turmas, trouxeram os seus computadores portáteis “Magalhães” e passaram para uma tabela de Microsoft Word, a partir do poema modelo que já tinham realizado na segunda sessão. Os alunos que não trouxeram computador (oito no total) reescreveram os seus poemas, digitalmente, no computador da investigadora e da professora de inglês. No final, todos os poemas foram enviados, através de uma *pen*, para o computador da investigadora.

Na turma do 2º ano a Eva, a Sara e o Flávio, no 3º ano o Luís e a Júlia e no 4º ano a Clara solicitaram apoio para passar os seus poemas digitalmente, pois não estavam ainda muito familiarizados a trabalhar no computador. Contudo, depois de uma breve explicação conseguiram, autonomamente, finalizar a atividade.

Para melhor legibilidade do texto, a investigadora sugeriu que algumas primeiras letras das palavras fossem destacadas a negrito. Para apresentação dos trabalhos recorreu-se ao retroprojektor. As crianças, de uma forma global, quando questionadas pela investigadora, referiram que era divertido experimentar várias formas de reescrita: já tinham escrito na quadrícula, depois com recurso a papel químico e que, agora, escrever, também, o poema no computador era muito aliciante, pois adoravam escrever no computador. A apresentação oral do poema correu muito melhor nesta sessão; notou-se (tanto a investigadora, como as crianças e a professora de inglês) que as crianças entoavam os seus poemas com maior clareza e articulação; dizendo-os de uma forma mais fluente e natural, não obstante da sua entoação continuar a sugerir os estados de espírito que pretendiam transmitir,

verificando-se, assim, uma melhor compreensão textual. À medida que a criança, que apresentava o poema para a turma, o entoava, as outras seguiam o poema, lendo-o, a partir da tela branca onde era projetado.

Descrição geral da quarta sessão:

As crianças do 2º, 3º e 4º ano que apresentaram dificuldades em escrever os seus textos no computador, conseguiram fazê-lo, sem problemas, depois de uma breve demonstração da investigadora e da professora de inglês. As restantes crianças fizeram o mesmo trabalho autonomamente.

Análise e reflexão da quarta sessão:

As crianças estavam mais autónomas e desinibidas. Não obstante, notava-se a sua preocupação em imprimir rigor nos seus trabalhos, esforçando-se por respeitar as regras estabelecidas (iniciar a reescrita digital colocando a negrito a primeira letra de cada palavra e entoar com mais clareza, fazendo os ouvintes compreender o estado de espírito que queriam imprimir no seu poema) e também por aperfeiçoar a sua entoação, para serem elogiadas pelos colegas e professoras. Seguem, a título de exemplo, o poema “Nós” da Carla do 3º ano (fig. 41) e o poema “rato de computador” do Rodrigo do 4º ano (fig. 42).

				E	U	E	T	U									
				S	O	M	O	S	A								
				B	E	L	E	Z	A								
				L	I	N	D	O	S								
					G	I	R	O	S								
						E	U										
							T	U									
C	O	M	O	N	Ó	S	S	Ó	M	E	S	M	O	N	Ó	S	
E	U	E	T	U	!	B	O	N	I	T	O	S	P	O	I	S	
A	B	E	L	E	Z	A	D	A	A	L	M	A	E	U	T	U	
					T	U	E	M	I	M							
					T	I	M	T	I	M							
					A	L	M	A	?	?							
					U	N	I	D	O	S							

					V	A	M	O	S	!							
					J	O	G	A	R	A							
					B	O	L	A	E	U							
					M	A	R	C	O	O							
					G	O	O	O	L	O							
					N	O	S	:	E	U							
					T	U		N	O	S							
					E	S		M	E	U							
					E	U		T	E	U							
					T	U		M	I	M							
					E	S		S	I	M							
					E	U		T	E	U							

Fig. 41: Nós (2013) Carla, 3º ano

				A	B	O	L	A	B	O	L	A					
				A	B	O	L	A	M	I	N	H	A	D	O		
	F	E	N	I	X	F	E	N	I	X	M	E	U	E			
	T	E	U	T	E	U	M	A	I	O	R	A	T	O			
	É	O	Z	É	-	Z	É	C	A	M	A	R	I	N	H	A	

Fig.42: Rato de computador (2013), Rodrigo, 4º ano

Sessão cinco

Contexto: realização de um poema concreto em forma de espiral¹⁴, a partir de uma frase dada. Este exercício surge como uma forma de escrita automática (escrever sem parar) proveniente do surrealismo, com intenção principal de desbloquear a criatividade. Cardoso (2011) reuniu de Gil & Cristóvam-Bellman (1999); Norton (2001) e de Mancelos (2010) muitas mais dicas de desbloqueadores de escrita, que a investigadora teve em especial atenção para esta sessão, principalmente: rir como um dos melhores desbloqueadores nas sessões de Escrita Criativa, as crianças não terem uma excessiva preocupação com o modo como

¹⁴ Exercício adaptado do livro: "Escrita em dia" de Margarida Fonseca Santos (2013, p.27).

escrevem, o melhoramento do texto numa fase posterior, através da revisão de texto, e escrever todos os motivos por que não conseguimos escrever.

Escrever de diferentes formas com diferentes objetivos e de estilos diversos parecem estimular, segundo Velasquez (2007), formas de pensamento divergentes. Escrever de uma forma espontânea auxilia a criatividade uma vez que o sentido crítico e avaliativo se encontra quase anulado. O texto flui quase ao ritmo do pensamento.

Objetivos: criar um texto poético, em forma de espiral, a partir de uma frase sugerida pela investigadora.

Conceitos: escrita automática.

Recursos: computador, folhas A4 lisas, lápis, livro: “Escrita em Dia” de Margarida Fonseca Santos, PowerPoint da primeira sessão.

Participantes: turmas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade

Duração: 45 minutos

Descrição: As crianças, para se inteirarem dos objetivos para esta sessão, primeiro viram os poemas em espiral, do PowerPoint apresentado na 1ª sessão, como forma de relembrar conceitos e técnicas e motivar para a atividade. Em seguida, visualizaram um exemplo de escrita automática do livro “Escrita em Dia”, (Santos. M, 2013:27). Depois, tomaram conhecimento do conceito de escrita automática e das regras de elaboração:

Escrever, incessantemente, sem parar tudo o que lhes vier à mente, partindo da frase: “E se nunca tivesse acontecido”. Nos momentos em que não se lembrarem de nada para escrever, escrevem mesmo isso: “agora não me lembro de nada, mas já me lembrarei, porque...” até se lembrarem, o importante é mesmo não pararem de escrever. A escrita terá que ser feita em forma de espiral, numa folha branca e lisa. Terão que ir rodando a folha à medida que escrevem, para que o efeito em espiral surta.

A investigadora procedeu a um exemplo prático no quadro, escrevendo, em forma de espiral, tudo o que se ia lembrando de escrever a partir da frase obrigatória, também inclui, na escrita, frases do género: *“agora já não sei o que escrever mas, como não*

posso parar, vou continuar a escrever sem parar porque se parar é batota e eu até tenho grandes ideias nesta minha cabecinha de vento (...)”.

Depois do exemplo dado pela investigadora, as crianças iniciaram a atividade.

O 4º e o 3º ano, em geral, cumpriram a tarefa quase sem quebrar as regras e sem dificuldade, o 2º ano precisou de mais estímulo para prosseguir com a tarefa por parte da investigadora, que circulando pela sala ia reparando se algum aluno estava parado.

Quando a investigadora detetava algum aluno parado, incentivava-o logo a continuar a escrever, e a escrever mesmo a razão por que não estava a escrever, e relembrava também a principal regra: não se pode parar de escrever. No final, todos conseguiram imprimir ideias na sua escrita em espiral, como se pode verificar no trabalho da Ana do 4º ano (fig. 43).

A apresentação dos trabalhos no final da aula decorreu com muita risada à mistura, pois as crianças tinham que ir virando a folha para a poderem ler e às vezes acontecia ficarem desorientados a meio da leitura e andarem às voltas com a folha; além disso, como os textos eram de escrita espontânea, surgiram muitas ideias cómicas, o que conduziu a um final de sessão com gargalhadas à mistura. A investigadora solicitou às crianças que, quem desejasse, em casa poderia rever o texto e reescrevê-lo (a partir da mesma forma gráfica espiralada). Na sessão seguinte, nem todas as crianças, mas uma grande maioria entregou à investigadora o texto em espiral revisto e reescrito, que foi avaliado de forma muito geral (só tendo em conta os erros ortográficos que persistiam).

momentos, paravam de escrever para pensar, sendo logo chamadas à atenção pela investigadora para retomarem a atividade. No final todos sentiram prazer em ler e ouvir ler os seus textos à turma.

Análise e reflexão da quinta sessão:

Com esta sessão pretendeu-se desbloquear a criatividade através da escrita automática. A forma espiralada do poema teve o propósito de levar as crianças a escrever de uma forma pouco usual, o que constitui também uma espécie de despique intelectual desbloqueador da criatividade. Nesta sessão, a investigadora aconselhou as crianças a não terem uma excessiva preocupação com o modo como escreviam, pois como indicam vários autores, o texto poderá ser melhorado numa fase posterior, através da revisão (Gil & Cristóvam-Bellman, 1999; Norton, 2001 e Mancelos, 2010 apud Cardoso, 2011).

Sessão seis

Contexto: Nesta sessão as crianças tiveram a oportunidade de se expressarem, criativamente, através da construção de um poema concreto de autoria própria.

A realização de um poema concreto livre foi, estrategicamente, implementada nesta sessão – após o ensinamento e prática das técnicas de concretização de poemas concretos nas aulas anteriores, para que os alunos, já com um certo distanciamento e cientes de todas as regras a cumprir, criassem os seus próprios poemas concretos.

Objetivos: realização de um poema concreto livre.

Conceitos: Poesia concreta.

Recursos: folhas A4 lisas, folhas A4 quadriculadas, papel químico, lápis variados.

Participantes: turmas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade

Duração: 45 minutos

Descrição: A investigadora abriu a sessão começando por mencionar que o objetivo desta sessão era a construção de um poema concreto livre; que seria no final do ano apresentado, numa exposição conjunta dos trabalhos das três turmas, no polivalente do Centro Escolar, a toda a Comunidade Escolar.

As crianças, apesar de surpreendidas, reagiram bem à novidade de exporem os seus trabalhos à comunidade escolar, o que funcionou também como um fator de motivação extrínseca. A investigadora sugeriu às crianças que dedicassem uns momentos para a reflexão das técnicas que tinham aprendido ao longo das sessões da oficina e que, depois, escolhessem trabalhar através da técnica que mais se identificassem com elas.

Com o tempo determinado de 20 minutos para a tarefa, começaram, então por, numa folha de rascunho, fazer o esboço do poema para, posteriormente, o concluírem numa folha de papel cavalete. É de salientar que a maioria das crianças das três turmas decidiu recorrer à técnica da montagem e da quadrícula, pois, de acordo com a maioria das opiniões, esta técnica, apesar de ser de execução mais exigente, concedia ao poema um acabamento mais rigoroso. No geral, todas as turmas nos seus trabalhos, optaram por criar uma sobreposição entre o desenho e a palavra, imprimindo muita plasticidade e cor aos seus poemas, indo ao encontro das palavras de Bacelar, J., 2001 quando diz que experimentação visual, também pode ser tida como o resultado duma sobreposição entre a escrita e o desenho, visto que a própria escrita pode ser *“entendida como um desenho de palavras”* (idem, p.2), como é possível verificar, por exemplo, no poema “carro” do Dinis do 4º ano (fig.44) e o “olho” da Ana do 1º ano de escolaridade (fig. 45).

Todos os alunos se encontravam motivados na execução do poema concreto. Não existiram dúvidas na execução, mas sim dificuldades a nível de flexibilidade de ideias e vocabulário diversificado, principalmente, como anteriormente, na turma do 2º ano, que precisou, de novo, de recorrer ao dicionário de sinónimos *online*. Ao longo da criação dos poemas, a investigadora foi circulando pela sala. Durante este processo a investigadora preocupou-se em motivar as crianças, orientando-as, dando-lhes feedback, motivando-as e elogiando o seu esforço.

Esta sessão foi, inteiramente, dedicada à criação dos poemas concretos para a exposição, reservando-se, assim, a apresentação dos mesmos para a sessão seguinte.

Descrição geral da sexta sessão:

Esta sessão correu sem entraves de maior, apenas algumas dúvidas, a nível vocabular, por parte dos alunos do 2º ano que optaram por executar um poema concreto recorrendo à técnica da montagem e quadrícula. Houve uma situação imprevista que consistiu numa solicitação, por parte de alguns alunos, para elaborarem novos poemas concretos em casa para a exposição, a investigadora não contava com esta solicitação e ficou indecisa, questionando o grupo turma para tomarem uma decisão conjunta. Todas as turmas concordaram em facultar nova realização como trabalho entre sessões.

Análise e reflexão da sexta sessão:

A investigadora nesta sessão preocupou-se em motivar tanto extrínseca e intrinsecamente as crianças, como deve um professor de escrita criativa que pretende desenvolver a criatividade da sua turma.

Por um lado, a novidade da exposição dos seus trabalhos à comunidade escolar (incluindo os próprios familiares) funcionou como motivação extrínseca (recompensa externa) ao empenho e dedicação das crianças na elaboração dos poemas para a exposição. Por outro lado, esse mesmo fator também poderia funcionar como um fator bloqueador para as crianças mais sensíveis, a investigadora teve a preocupação de, ao longo da construção dos poemas, circular pela sala e motivar intrinsecamente as crianças, dando-lhes animo, fazendo-as ver que acreditava nas suas capacidades, fazendo-as acreditar ao máximo no seu potencial criativo e dando-lhes força para fazerem o seu melhor. Contudo, sempre de uma forma descontraída sem exercer muita pressão, seguindo as orientações de Cardoso (2011).

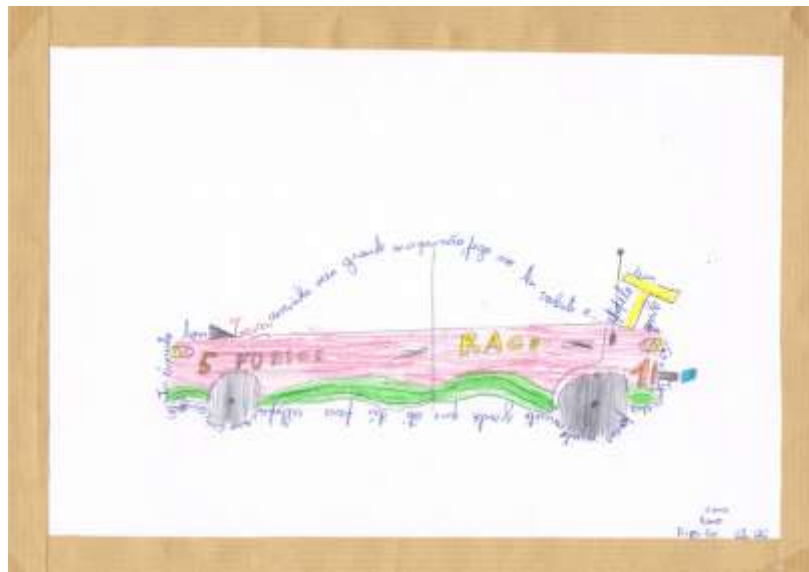


Fig. 44: Carro de corrida (2013), Dinis, 4º ano

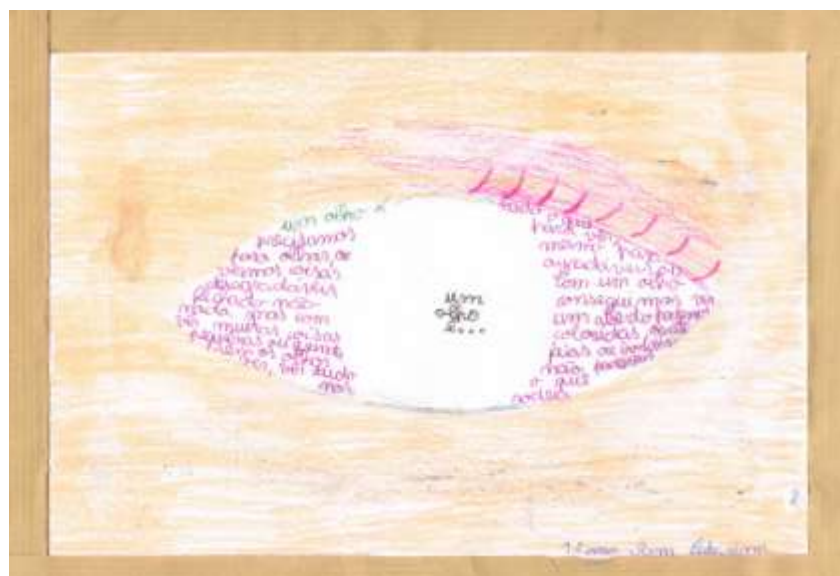


Fig. 45: Olho (2013) Ana, 1º ano

Sessão sete

Contexto: Apresentação e apreciação crítica dos trabalhos realizados na oficina.

Esta sessão foi dedicada à apresentação dos trabalhos à turma. Tendo em consideração que cada aluno deverá ler o seu texto em voz alta e ouvir as críticas dos seus colegas, com orientação do professor, para aprenderem a ouvir diferentes pontos de vista e também para facilitar a percepção pelos próprios de que aquilo que quiseram transmitir foi suficientemente claro para os ouvintes ou o futuro leitor. Além de que a discussão de ideias com professor e pares também contribui para tornar mais eficiente a revisão e a autoavaliação (Velasquez, 2011). Este procedimento, como nas outras sessões, também contribui para o melhoramento da construção e compreensão textual e da fluência em leitura.

Objetivos: Apresentar os trabalhos feitos na oficina. Apreciação crítica dos trabalhos.

Conceitos: Debate.

Recursos: trabalhos desenvolvidos na aula.

Participantes: turmas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade

Duração: 45 minutos (cada turma).

Descrição: A investigadora começou a sessão esclarecendo os objetivos da mesma e organizando as apresentações. Assim, as crianças compreenderam que a sessão seria dedicada à apresentação dos poemas à turma.

Primeiro o aluno deveria ler de forma entoada o seu poema e fazer uma breve apreciação do mesmo, abordando questões ligadas à escolha do tema, ligação entre grafismo textual e mensagem escrita, disposição espacial do poema na folha, principais dificuldades encontradas e as estratégias usadas para as superar, aspetos positivos que desejassem destacar e aspetos que consideravam que poderiam ser melhorados. Em seguida, a turma teria oportunidade para comentar o poema do colega, colocar questões e sugestões. A apresentação decorreu de acordo com o previsto, tendo a investigadora orientado sempre a apresentação e o debate para as questões mencionadas previamente, visto que, por vezes, as crianças se esqueciam

de referir os pontos pedidos pela investigadora, fugindo um pouco para apreciações mais leves como: “gosto muito”, “está muito giro” ou “muito engraçado”. As principais preocupações sentidas englobaram a escolha do tema e a ligação entre o grafismo textual e a mensagem do texto poético e, também foram aí que surtiram mais críticas por parte dos colegas. No final de cada apresentação, algumas crianças solicitaram à professora se poderiam realizar outro poema para procederem a melhoramentos. A investigadora, face a essa situação imprevista, em cada turma, entrou em diálogo com o grande grupo e explicou que, a ser feito, esse trabalho teria que ser realizado em casa, devido ao tempo limitado das sessões da oficina. As crianças concordaram e, os alunos mencionados, no início da sessão seguinte apresentaram os novos poemas à turma. Todas as crianças responderam às questões dos colegas.

Descrição geral da sétima sessão:

A sessão decorreu como o planeado previamente pela investigadora, com exceção da situação em que alguns alunos solicitaram à investigadora se poderiam fazer novo poema concreto para a exposição. As crianças encontravam-se motivadas para a atividade e para a posterior exposição dos seus trabalhos à comunidade escolar.

Análise e reflexão da sétima sessão:

Nesta sessão a investigadora pode constatar que as crianças estavam mais críticas e exigentes com o seu trabalho e com o dos colegas. Esse fato deu-se, possivelmente, devido a terem sido orientadas para analisar os poemas de acordo com parâmetros pré-estabelecidos. Os fatores motivacionais foram também bastante importantes nesta fase, visto que tanto a motivação extrínseca (exposição dos trabalhos no polivalente) como a intrínseca (estímulos mentais positivos por parte da investigadora) levaram a que o ânimo subisse e que novos objetivos, para além das atividades nas sessões, fossem almejados, principalmente - realizar um bom trabalho para os familiares, outros colegas e professores poderem admirar. Todos os alunos se demonstraram muito empenhados no seu trabalho.



Fig. 46. Preparação do debate, 3º ano.

Sessão oito

Contexto: Foi considerado pertinente pela investigadora fundamentar esta sessão nos moldes das inscrições apontadas pela Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo (M.E., 2004) porque considera indispensável *“Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.”* (Organização Curricular e programas – 1º Ciclo, Ministério da educação (2004, pág. 137). Para além disso, também seguiu as indicações inscritas nas Competências Essenciais do Currículo Nacional do 1º Ciclo relativamente às experiências de aprendizagem em Educação Artística. Neste documento, especificamente, no segundo ponto: *“produção e realização de espetáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros”* pode ler-se que os alunos devem: *“participar em realizações artísticas que propiciem o desenvolvimento de atividades individuais e em grupo e de trabalho interdisciplinar”* (M.E., 2004, p.151). Nesse sentido, conduziu-se a preparação e montagem da exposição dos poemas concretos finais de todas as crianças envolvidas na oficina de escrita criativa.

Nas competências essenciais de educação artística

Objetivos: Desenvolver o sentido crítico; conceber um espaço expositivo.

Conceitos: Exposição dos trabalhos.

Recursos: poemas concretos realizados na oficina de escrita criativa.

Participantes: turmas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade

Duração: 45 minutos (cada turma)

Descrição: No início da sessão as crianças responderam a um questionário de resposta aberta. Com o questionário pretendia-se perceber, a partir das opiniões das crianças, se a oficina de escrita criativa contribui para aumentar o gosto por ler e escrever das crianças e desenvolver a criatividade. Além disso, foi proposto às crianças que sugerissem melhoras para próximas oficinas de escrita criativa e também a sua opinião acerca da investigadora (todas as respostas estão disponíveis no ponto 5.1.3 “questionários finais às crianças”)

Após o preenchimento do questionário, todas as crianças de todos os anos letivos (2º, 3º e 4º anos de escolaridade) participaram ativamente na preparação da exposição dos seus trabalhos finais no Polivalente do Centro escolar de Vila Cova (os trabalhos eleitos para a apresentação foram os poemas concretos que realizaram de forma livre na sexta sessão).

Análise e reflexão da oitava sessão:

As crianças estavam motivadas para a montagem da exposição, contribuindo, ativamente, com sugestões e críticas na disposição dos seus poemas no espaço do polivalente do Centro Escolar.



Fig. 47: preparação da exposição (1)



Fig. 48: preparação da exposição (2)

Sessão nove

Contexto: A exposição dos trabalhos das crianças foi aberta à comunidade escolar no polivalente do Centro Escolar de Vila Cova.

A exposição dos trabalhos escritos dos alunos é tida como de importância muito relevante por vários autores, pois além de promover a leitura e escrita por toda a comunidade escolar e motivar os alunos criadores dando importância e destaque aos seus trabalhos finais.

Para que oficina de escrita criativa atingisse o seu propósito: fomentar o gosto por ler e escrever e desenvolver a criatividade, a investigadora considerou basilar promover práticas interdisciplinares. Assim, o Português e a Expressão Plástica foram trabalhados sempre de forma articulada (como é visível ao longo de todas as sessões). Os trabalhos expostos comunicam essa interdisciplinaridade, onde o elemento visual e o verbal formam um corpo singular, sem deixar de estar bem patente o valor expressivo e comunicacional inerente a cada um desses componentes. Esta prática educacional encontra-se referenciada nas competências Essenciais do Currículo Nacional do 1º Ciclo, especificamente, nas “*Experiências de aprendizagem*” relativas à Educação Artística, onde consta no ponto: “*práticas interdisciplinares*” o objetivo: “*desenvolver projetos com outras disciplinas e áreas disciplinares, permitindo a transferência de saberes.*” (M.E., 2004, p.151). A investigadora também considerou as indicações inscritas por Norton apud Cardoso (2011) que aconselha que depois de aberto um ambiente benéfico para a prática da Escrita Criativa, os participantes deverão sentir-se à vontade para exporem os seus textos.

Objetivos: Desenvolver o sentido crítico; conceber um espaço expositivo; valorizar os trabalhos através da sua exposição.

Conceitos: Poesia concreta.

Recursos: poemas concretos realizados durante a oficina de escrita criativa.

Participantes: turmas do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade.

Descrição: Toda a comunidade escolar, incluindo os encarregados de educação, teve a oportunidade de ver os poemas concretos realizados na sexta sessão da oficina de escrita criativa, patentes no Polivalente do Centro Escolar de Vila Cova. A investigadora aproveitou para questionar, de uma forma informal, os professores das turmas e os encarregados de educação, com o intuito de recolher as suas apreciações críticas relativas aos trabalhos expostos (esta informação pode ser consultada no ponto 5.2.2: “segundo questionário aos professores” e ponto 5.3.2: “questionário oral informal aos encarregados de educação”).

Exposição no Polivalente do Centro Escolar de Vila Cova



Fig. 49: exposição dos trabalhos no polivalente (1)



Fig. 50: exposição dos trabalhos no polivalente (2)

4.2.7 Entrevistas e questionários

Aplicaram-se questionários escritos à professora observadora das AEC's de inglês e professores titulares (anexo 3). Os alunos também responderam a questionários escritos na primeira sessão (anexo 1). Aos encarregados de educação foi-lhes aplicado um questionário no início da implementação da oficina de escrita criativa (anexo 2) de modo a se perceber os hábitos das crianças em seu ambiente familiar.

No decorrer e final do estudo foram feitas várias entrevistas semiestruturadas às crianças alvo do estudo para que fosse feito um levantamento da percepção dos mesmos sobre o andamento do projeto e do impacto que estava a produzir. No dia da exposição dos trabalhos foram realizadas entrevistas semiestruturadas à professora participante (professora das AEC's de inglês), aos três professores observadores/avaliadores (professores titulares de turma) e aos encarregados de

educação das crianças para recolher a sua apreciação crítica acerca dos trabalhos das crianças e da evolução do gosto pela leitura e escrita e do desenvolvimento da criatividade.

4.3 Sumário

Neste capítulo procedeu-se à descrição dos participantes no estudo e dos instrumentos de recolha de dados selecionados no capítulo anterior, permitindo uma recolha mais sistematizada dos mesmos por parte da investigadora.

A descrição das aulas permitiu constatar as dificuldades na concretização dos poemas concretos (principalmente no poema que recorria à técnica da montagem e quadrícula) que se foram dissipando no decorrer do estudo, assim como a constante motivação dos discentes em todo o projeto de intervenção desenvolvido.

CAPÍTULO V DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.0 Introdução e finalidades

Neste capítulo apresenta-se os resultados do levantamento dos dados bem como a sua análise de conteúdo. Os dados dos inquéritos iniciais às crianças são apresentados através de gráficos, para proporcionar uma melhor visualização e compreensão dos hábitos e preferências de escrita e leitura dos discentes; e por tipologias (inquéritos iniciais e finais aos docentes, inquéritos aos encarregados de educação, inquéritos finais aos alunos,) de acordo com a sequência em que foram recolhidos no decorrer do ciclo três da Investigação-Ação. Salienta-se ainda que na metodologia da Investigação – Ação o conhecimento se faz através da interpretação dos dados recolhidos à luz do problema e questões de investigação definidas. Por este motivo, estes resultados são válidos no seu contexto específico e reportam-se unicamente ao que ocorre nesse lugar e tempo. Assim, não é generalizável. Porém, são resultados válidos e úteis pois amplificam o conhecimento e a compreensão dos agentes educativos no seu contexto de trabalho, podendo transmitir aos pares, as suas averiguações (Máximo - Esteves, 2008).

Os dados recolhidos pretendem dar resposta às questões de investigação apresentadas no primeiro capítulo, que são:

- Poderá uma oficina de escrita criativa desenvolver a criatividade em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- Poderá uma oficina de escrita criativa aumentar o interesse pela leitura e escrita, em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- Poderá a escrita criativa dotar as crianças do 1º ciclo do ensino básico de competências facilitadoras no processo de construção textual?

5.1 Questionários às crianças

Foram realizados dois questionários às crianças: no início da oficina de escrita criativa e outro no fim. O primeiro questionário foi realizado por todos os alunos das

três turmas: 24 (dos 22 participantes) do 2º ano, 18 do 3º ano e 21 do 4º ano de escolaridade, perfazendo um total de 63 crianças inquiridas.

5.1.1 Questionário escrito às crianças

O primeiro questionário (anexo1) foi aplicado no início da concretização do projeto, depois das crianças terem conhecimento do projeto em si e de como ele se iria desenvolver. Todas as crianças, das três turmas participantes, responderam a este questionário. O objetivo do questionário consistia em conhecer os hábitos de escrita e leitura das crianças antes do início da oficina de escrita criativa.

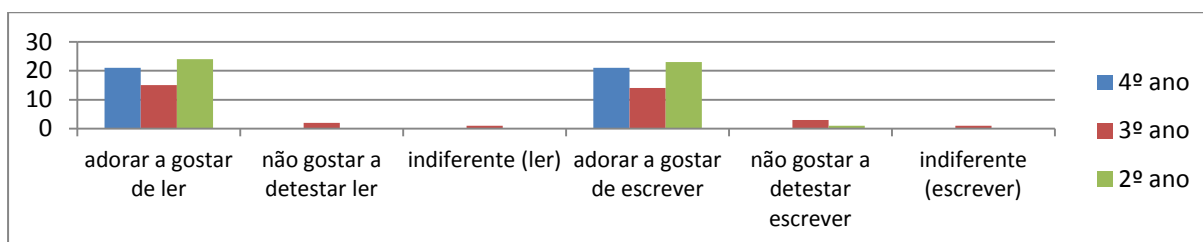


Gráfico 1: Análise dos gostos de leitura e escrita

Todos os alunos do 2º ano (24) e do 4ºano (21) revelaram referiram que ler fazia parte dos seus gostos; das 18 crianças do 3º ano 15 também gostam de ler, duas não consideram uma atividade apazível e uma criança revela indiferença à atividade de leitura.

Quanto à escrita, todos os alunos do 4º ano emitiram opinião positiva. No 3º e 2º ano as opiniões são, na sua maioria, favoráveis (14 alunos do 3º e 23 do 2º ano). Três crianças do 3º ano e uma do 2º não emitirem opinião favorável e uma do 3º ano revela indiferença à atividade de escrita.

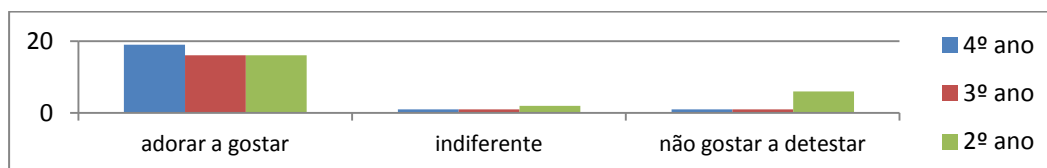


Gráfico 2: Análise da questão: "gostavas de escrever um livro?"

Escrever um livro é tido como desejável para a maioria dos alunos das três turmas (16 do 2º ano, 16 do 3ºano e19 do 4º ano). É considerado como indiferente para: dois alunos do 2º ano, um do 3º e outro do 4º ano. E para seis do 2º, um do 3º e mais um do 4º ano escrever um livro da sua autoria não é considerado uma atividade atrativa.



Gráfico 3: Análise da questão: "gostas de poesia?"

A maioria dos alunos gosta de poesia (15 do 2º, 22 do 3º e 19 alunos do 4º ano). Já dois alunos do 2º ano, um do 3º e dois do 4º ano assumem um parecer desfavorável. E para dois do 3º ano a poesia é-lhes indiferente.



Gráfico 4: Análise da questão: "gostas de imaginar e sonhar?"

A quase globalidade dos estudantes acolhe positivamente a imaginação e o sonho (18 do 2º ano, 15 do 3º ano e todos os do 4º ano). Contudo, quatro crianças do 2º e uma do 3º confessam não apreciar imaginar e sonhar. E para três do 2º ano e duas do 3º é-lhes indiferente o sonho e a imaginação.

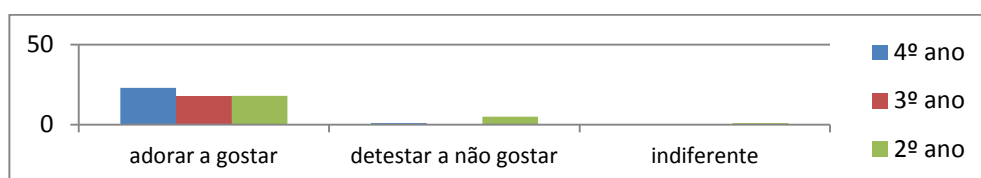


Gráfico 5: Análise da questão: "gostas de jogos de palavras e puzzles?"

No 2º ano a maioria (18) das crianças 2º ano afirmam gostar a adorar de jogos e puzzles, cinco não omitem opinião favorável e a uma é-lhe indiferente. Todas as crianças do 3º ano responderam que gostam. No 4º ano a maioria (23) emitiu uma opinião positiva e apenas uma refere não gostar.



Gráfico 6: 4º ano "Ler em casa"

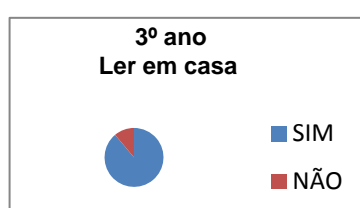


Gráfico 7: 3º ano "Ler em casa"

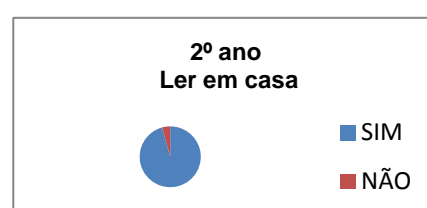


Gráfico 8: 2º ano "Ler em casa"

Das 63 crianças inquiridas, a maioria (58) lê em casa. Não leem casa: dois do 2º ano, dois do 3º e um aluno do 4º ano.

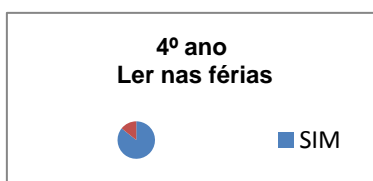


Gráfico 9: 4º ano "Ler nas férias"



Gráfico 10: 3º ano "Ler nas férias"

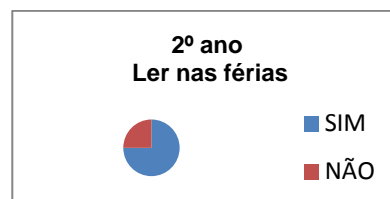


Gráfico 11: 2º ano "Ler nas férias"

A maioria as crianças alvo do estudo lê nas férias (51), excetuando seis do 2º ano, três do 3º e outras três do 4º ano.

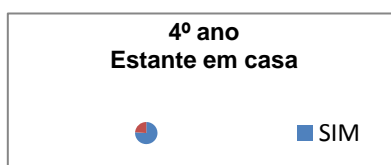


Gráfico 12: 4º ano "estante em casa"

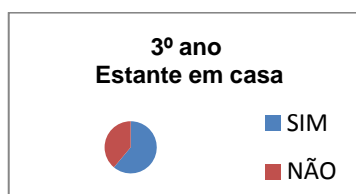


Gráfico 13: 3º ano "estante em casa"

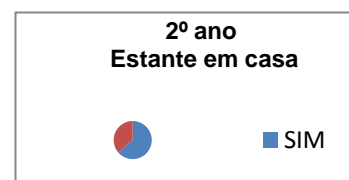


Gráfico 14: 2º ano "estante em casa"

Embora a maior parte das crianças, de cada turma, tenha uma estante em casa onde manter os livros (14 do 2º ano, 11 do 3º e 16 do 4º), um número significativo de alunos não os conserva numa estante: cinco alunos do 4º ano, sete do 3º e dez do 2º ano.

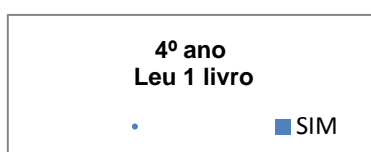


Gráfico 15: 4º ano "Leu 1 livro"

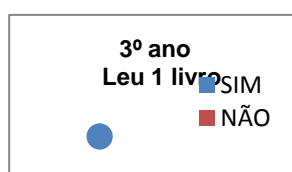


Gráfico 16: 3º ano "Leu 1 livro"

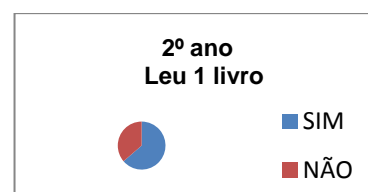


Gráfico 17: 2º ano "Leu 1 livro"

No 2º ano existem 8 alunos que ainda não leram um livro completo. Ainda assim, todos os alunos do 3º e 4º ano de escolaridade já leram pelo menos um livro.

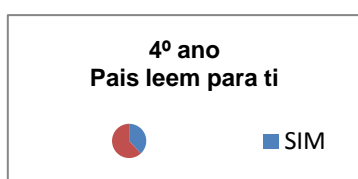


Gráfico 18: 4º ano "Pais leem para ti"

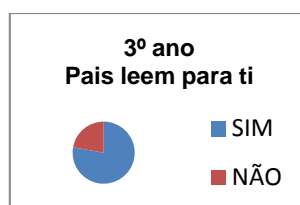


Gráfico 19: 3º ano "Pais leem para ti"

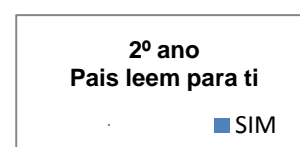


Gráfico 20: 2º ano "Pais leem para ti"

A maioria dos pais dos 24 alunos do 2º ano lê para os seus filhos (16 pais). O mesmo se verifica na turma do 3º ano (14 em 18 pais). Já no 4º ano acontece a situação inversa: não leem para os filhos 13 no total dos 21 pais.

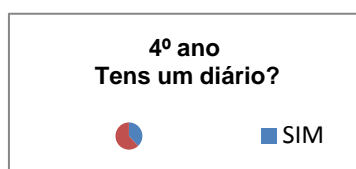


Gráfico 21: 4º ano "Possuir 1 diário"

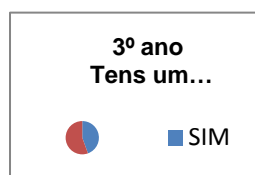


Gráfico 22: 3º ano "Possuir 1 diário"

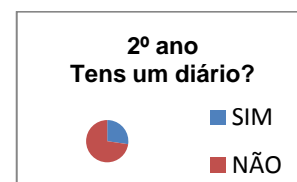


Gráfico 23: 2º ano "Possuir 1 diário"

Verifica-se que a maioria das crianças não tem um diário nas turmas do 2º ano (14 em 22) e do 4º ano (13 em 21 alunos). No 3º ano, apesar mais de metade ter (10 alunos), o número dos alunos que não têm é elevado (8 em 18 alunos).



Gráfico 21.1: "4º ano Possuir 1 diário" 1 diário"

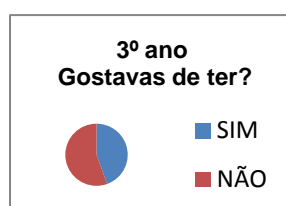


Gráfico 22.1: 3º ano "Possuir 1 diário"



Gráfico 23.1: 2º ano "Possuir 1 diário"

Verifica-se em todas as turmas que as crianças que não ter um diário gostavam de ter: 14 alunos do 2º ano, oito do 3º e 13 do 4º ano.

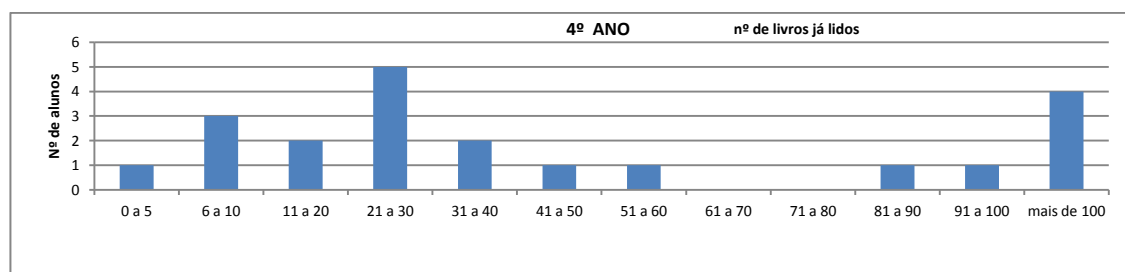


Gráfico 24: 4º ano "Livros já lidos".

Dos 21 alunos do 4º ano, quatro já leram mais de 100 livros; uma criança situa-se entre os 91 a 100 livros lidos, outra já leu entre 81 a 90 livros; uma criança situa-se entre os 51 a 60 livros lidos e outra afirma já ter lido entre os 41 a 50 livros. De 31 a

40 livros lidos verificam-se dois leitores; cinco já leram entre 21 a 30 e dois de 11 a 20. De 6 a 10 livros já lidos encontram-se 3 crianças e uma leu até 5 livros.

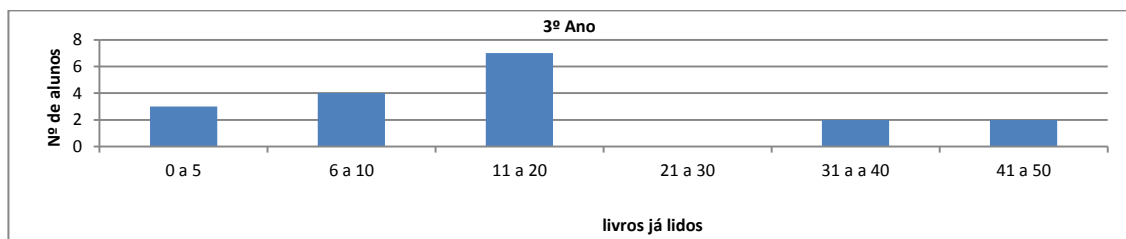


Gráfico 25: 3º ano "Livros já lidos".

No 3º ano duas crianças já leram entre 41 a 50 livros. Outras duas situam-se entre os 31 a 40 livros lidos. Sete crianças estimam já ter lido entre 11 a 20 livros, quatro entre 6 a 10 livros e 3 afirmam que já leram entre 1 a 5 livros.

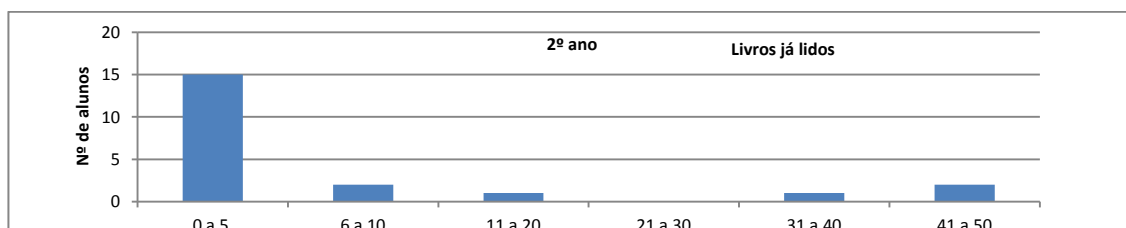


Gráfico 26: 2º ano "Livros já lidos".

Na turma do 2º ano o máximo de livros lidos situa-se entre os 41 a 50 (por duas crianças), uma leu entre 31 a 40 livros, outra entre 11 a 20, duas já leram entre de seis a dez livros e a maioria das crianças (15) leu entre 0 a 5 livros.

5.1.1.1 Análise e interpretação do primeiro questionário às crianças

1 - Comparando gosto por ler face à quantidade de livros lidos:

Todas as crianças do 4º ano afirmam gostar de ler e esse fato comprova-se através da quantidade de livros lidos (quatro crianças já leram mais de 100 livros, uma de 91 a 100 livros e outra de 81 a 90 livros), o que não acontece nas outras duas turmas (número máximo de livros lidos situa-se no intervalo de 41 a 50, por duas

crianças de cada turma). Quanto aos alunos que leem menos, a turma do 2º ano surge isolada no 1º lugar com 15 alunos que declaram só terem lido entre os 0 a 5 livros, seguida da turma do 3º ano com apenas 3 4º ano com um aluno que referem terem lido entre 1 a 5 cinco livros. Poderia relacionar-se o fato das crianças do 4º ano de escolaridade já lerem mais, do que os colegas das outras turmas, por saberem ler há mais tempo e, também, porque todos gostam de ler. Mas essa indução é refutada quando se verifica que no 2º ano, onde apesar de todas as crianças afirmarem também gostar de ler, 15 dos 21 estudantes enquadraram-se no intervalo de apenas 0 a 5 livros lidos. Sendo que, desses 15, oito afirmam nunca terem, sequer, lido um livro completo. Já no 3º ano as três crianças que não têm um parecer positivo face à atividade de leitura são as que menos livros leram na turma (entre 1 a 5 livros). É de realçar, na turma do 2º ano, a discrepância entre o número de alunos que gostam de ler (todos) e a quantidade de livros lidos em geral. Esta incoerência entre o gostar e o fazer (ler) não destitui a veracidade das afirmações das crianças do 2º ano, quando afirmam gostar de ler; remetendo, ao invés, para questões ligadas à promoção e criação de hábitos de leitura, por parte dos professores e encarregados de educação.

2 - Examinando os hábitos de leitura em casa:

Verifica-se que a maioria das crianças não têm, em casa, uma estante reservada para os livros (apenas quatro dos 21 alunos do 4º, cinco dos 24 do 2º e sete dos 18 do 3º). O que indica que no ambiente familiar, da maioria dos discentes inquiridos, não é concedido aos livros um lugar de destaque. Quanto às atividades de leitura entre pais e filhos, a maioria dos alunos do 2º ano (16) e do 3º ano (14) refere que os seus pais leem para eles, verificando-se no 4º ano a situação contrária (13 pais não leem para os seus filhos), o que indica que não existem hábitos de leitura incrementados nas famílias dos alunos. A maioria dos alunos das três turmas lê em

casa (apenas 2 do 2º e 3º ano e 1 do 4º ano afirmam não ler em casa). No que concerne a atividades de leitura nas férias da escola, verifica-se que a grande maioria também não lê nas férias (3 do 3º e 4º ano e 6 do 2º ano). O que aponta para mais um fator indicativo dos baixos níveis de leitura no seio das famílias das crianças.

3 - Verificando o gosto por escrever:

Escrever é uma atividade que agrada à maioria das crianças inquiridas, sendo que apenas quatro (3 do 3º e uma do 2º ano) não gostam e para uma é-lhe indiferente. No geral as crianças preferem escrever a ler. Escrever um livro da sua autoria é tido como desejável para a maioria dos alunos das três turmas, contudo, para 8 alunos (seis do 2º, um do 3º e outro do 4º) não é uma tarefa desejável, e quatro (dois do 2º, um do 3º e outro do 4º) consideram que lhes é indiferente escrever um livro ou não. Quanto a ter um diário onde possam escrever diariamente, verifica-se que a maioria das crianças não tem um diário nas turmas do 2º e 4º ano, contudo, apesar de mais de metade dos alunos do 3º ano terem um diário, muitos (8 em 18) não têm. Apesar disso, todas as crianças que não têm desejavam ter.

4 - Aferindo a estimulação da criatividade e imaginação:

Quase todos os alunos gostam de imaginar e sonhar, apesar de se verificar casos de crianças que não gostam de imaginar e sonhar (quatro do 2º e uma do 3º) e outras a quem a imaginação e o sonho não lhes diz nada (três do 2º e duas do 3º ano). A maioria também gosta de jogos e puzzles (todas as do 3º), apesar de no 2º ano (cinco) e no 4º (uma) se verificarem crianças que não gostam e para uma do 2º ser-lhe indiferente. A maioria gosta de poesia, apenas cinco (dois do 2º e do 4º e um do 3º) não gostam e dois (do 3º) sentem-se indiferentes face à poesia.

Em suma: as crianças do 2º e do 4º ano são as que mais gostam de ler e escrever. As do 4º ano são as que escrevem e leem mais. O que, sendo natural por serem as de faixa etária superior, não é um fator, por si só, justificativo, visto não terem incrementados hábitos de leitura e escrita no seio familiar. O que leva a crer que desenvolvem várias atividades deste género em ambiente escolar. Apesar das crianças do 2º ano revelarem pareceres favoráveis face à leitura e à escrita, as mesmas leem muito pouco, existindo casos de crianças que ainda não leram sequer um livro inteiro. Constituindo, este, um indicador da falta de estimulação para a leitura, tanto em casa como na escola. As crianças do 3º ano também deveriam ler e escrever mais, visto que existem três crianças que só leram entre um a cinco livros. Contudo, grande parte das crianças 3º ano (e também do 2º) indicam que os seus pais leem para elas. Deduz-se, então, que entre pais e filhos, na generalidade destes dois anos de escolaridade, não é contemplada a leitura de livros (infantis ou não) completos. Conclui-se, a partir dos dados recolhidos, que apesar da apetência para a ler e escrever sentida pela maioria das crianças inquiridas, a falta de hábitos de leitura e escrita no ambiente familiar da maioria dos alunos (no caso do 2º ano também a escassa promoção para a leitura na escola), condiciona a expansão destas atividades por parte das crianças. Passando agora para a análise e interpretação da criatividade, a maioria dos inquiridos gostam de imaginar e sonhar, de jogos, puzzles e de poesia, o que é essencial para estimular esta competência. Os jogos e puzzles promovem despiques ao intelecto das crianças e a poesia, pelas características intrínsecas que apresenta (o ritmo, a métrica, as rimas, as aliteraões, a musicalidade, as sensações/emoções que provocadas ao leitor pelo “eu poético”, a subjetividade) estimula a imaginação e a sensibilidade tanto de quem lê como de quem escreve. Assim, o facto das crianças, na sua generalidade, gostarem de atividades deste género é favorável para o desenvolvimento do seu potencial criativo.

5.1.2 – Entrevistas semiestruturadas às crianças ao longo do estudo (análise e interpretação)

Desde a primeira sessão a investigadora foi colocando entrevistas às crianças (registados no diário de bordo e em notas de campo) com vista a perceber, inicialmente, as expectativas das mesmas em relação à oficina, depois, ao longo das sessões, a sua apreciação crítica do decorrer das atividades da oficina de escrita criativa. Os dados aqui apresentados projetam o sentido do conjunto das respostas dadas para cada questão aplicada. Todos os alunos participantes responderam às questões, embora uns tivessem sido mais participativos do que outros.

1 - Conhecimentos iniciais de poesia concreta na primeira sessão:

Nenhum aluno alvo do estudo conhecia a poesia concreta, embora um aluno do 4º ano já tivesse visto um poema concreto (num livro seu que trouxe de casa), apesar de não saber que se chamava poema concreto aquele género de poesia.

2 - Perceção dos poemas concretos observados na primeira sessão:

Todos os alunos gostaram do que observaram. Consideraram a poesia concreta artística e bela. Todos apreciaram ler os poemas concretos, pois referiram que cativavam pela sua estrutura e mensagem.

3 - Expectativas

As expectativas gerais das três turmas eram positivas. Os alunos revelaram-se muito motivados ao longo das sessões pois, conforme diziam, era bom aprender coisas novas e escrever de maneiras diferentes. Sentiram, então, curiosidade em aprender, visto que não conheciam aquele tipo de poesia e afirmaram que lhes oferecia oportunidade para criar algo próprio e original. Afirmaram também que, como a estrutura poética aludia a uma imagem, era como se fizessem uma composição e

um desenho em simultâneo, o que consideraram muito divertido e diferente do que estavam habituados. No 2º ano seis crianças, em particular, revelaram ansiosos, inicialmente, pois pensavam que não iriam conseguir estruturar o texto poético com uma forma que apelasse à mensagem (mas esse estado de espírito foi-se dissipando à medida que iam, passo a passo, fazendo as tarefas das atividades). Em suma, as expectativas mantiveram-se elevadas até à última sessão (exposição), e a curiosidade e motivação também.

4 - Apreciações críticas, por parte das crianças, à oficina de escrita criativa no decorrer das sessões

Durante o decorrer das sessões a investigadora foi colocando questões às crianças, para perceber os sentimentos em relação à frequência na oficina e os seus níveis motivacionais para as sessões seguintes.

Na primeira sessão todos os alunos se encontraram motivados e curiosos para iniciar a oficina. Já na segunda sessão os alunos aderiram em com vontade e entusiasmo à atividade de construir um poema concreto com recurso à quadrícula. As principais dificuldades que as turmas indicaram sentir ligaram-se com o principal desafio da atividade: não efetuar a translineação de palavras. Apesar de estarem todos a gostar da experiência nova, os alunos do 2º ano confessaram sentir muita dificuldade em encontrar palavras similares às que não cabiam inteiras nas linhas dos seus poemas e também em desenhar a forma do seu poema (para colmatar essa situação, precisaram de mais apoio da investigadora). A terceira sessão foi considerada divertida por todos os participantes, até porque, conforme revelaram, nunca tinham trabalhado com papel químico e achavam “*graça*” às suas propriedades e funções. A quarta sessão foi bastante gratificante para os alunos, pois todos gostavam de escrever no computador e o fato de trazerem de casa o seu próprio

portátil, o Magalhães, foi um fator de motivação extra. Apesar de os mais pequeninos (do 2º ano) ainda não estarem habituados a trabalhar bem no computador e precisarem de mais apoio técnico da investigadora e da professora das AEC's de inglês, todos referiram que escrever no computador era muito agradável. Os alunos, no final da quinta sessão, em geral, disseram que a escrita em espiral era uma forma *“muito diferente e divertida”* de desenvolver ideias e que o efeito final era *“muito engraçado”*. No final, estavam todos ansiosos pela sessão seguinte, onde desenvolveram um poema concreto livre, pois como afirmaram, podiam aplicar o que aprenderam a partir das suas vontades e desejos. A maioria resolveu aplicar a técnica da montagem e da quadrícula nos seus poemas, porque apesar de a terem achado mais difícil que as outras, gostavam muito do resultado estético. Na sétima sessão as crianças tiveram a oportunidade de apresentar e comentar os seus trabalhos e o dos colegas. Os alunos do 4º e 3º ano sentiram-se bastante à vontade a colocar questões, os do 2º ano já precisaram de apoio da investigadora para colocarem questões aos colegas, as questões mais frequentes foram *“Qual foi o teu trabalho preferido?”* e *“Em qual é que sentiste mais dificuldade?”*. As atividades que os alunos mais apreciaram consistiram em reescrever o poema no computador e em desenvolver o poema concreto livre. As duas últimas sessões (preparação e exposição dos trabalhos no polivalente da escola) foram as sessões em que eles mais enalteceram os seus trabalhos, e em que os sentiram mais valorizados – devido ao feedback positivo da comunidade escolar (incluindo os seus pais e familiares que vieram à festa final de ano e viram os trabalhos das crianças expostos no polivalente). No final, todos afirmaram ter gostado de participar na oficina de escrita criativa e muitos até confessaram que se sentiam tristes por a oficina de escrita criativa terminar.

5 - Hábitos de leitura na escola

Os alunos do 4º e do 3º ano referiram que requisitavam livros na escola por iniciativa própria e por estímulo das professoras. Um aluno do 4º ano recebeu homenagem pelo Centro Escolar de Vila Cova, por ser o aluno, de todo o agrupamento, que mais livros requisitou na biblioteca, estando afixado na biblioteca um diploma de parabéns para o mesmo (segundo o próprio aluno, ele já leu mais de 500 livros). Na turma do 2º ano a maioria das crianças nunca requisitou livros na escola, porque, conforme afirmam, o professor não os incentiva para tal e eles esquecem-se ou não se sentem muito motivados.

6 - Hábitos de leitura no ambiente familiar

Os alunos do 4º ano, no geral, referem que os seus pais não leem para eles porque os próprios *“já sabem muito bem ler sozinhos,”* acrescentam também que não têm hábitos de leitura conjunta e/ou mediada em casa. Já nas turmas do 3º e 2º ano a maioria das crianças afirma que os seus pais leem com e para eles os textos dos livros escolares - apenas.

Conclui-se, segundo os depoimentos dos alunos participantes, que apesar de nenhum aluno saber, inicialmente, o que era poesia concreta e a maioria nunca ter visto um poema concreto, exceto um aluno do 4º ano (o aluno homenageado por ser o aluno com mais livros lidos em todo o Agrupamento). Todos os alunos ficaram cativados e motivados para a oficina com a apresentação, na primeira sessão, de poesia concreta. As expectativas e motivação, apesar das dificuldades sentidas em algumas atividades (que foram sempre ultrapassadas), mantiveram-se sempre num nível elevado, de sessão para sessão. Os hábitos de leitura e escrita são incentivados mais pelas professoras do 4º e 3º ano e menos pelo professor do 2º ano. Verifica-se

que, em ambiente familiar, a maioria das crianças não tem hábitos de leitura e escrita, para além dos exigidos para elaboração dos trabalhos de casa.

5.1.3 Questionário final às crianças

No final da oficina de escrita criativa, todas as crianças que participaram (61 alunos) responderam a um inquérito, de identificação facultativa. O inquérito final às crianças visou verificar a sua perceção, principalmente se:

- existiu (ou não) um aumento do gosto pela leitura e escrita;
- a criatividade e imaginação foi desenvolvida.

Paralelamente a estes pontos de análise, considerou-se importante também conhecer a opinião das crianças acerca:

- do que gostariam de ter realizado nas sessões de escrita criativa;
- da investigadora;
- da possibilidade de tornarem a participar numa oficina de escrita criativa.

1 - Achas que ficaste a gostar mais de escrever e ler depois de teres participado na oficina de escrita criativa?

Todos os alunos participantes responderam que sim. Apresenta-se, em seguida, as respostas com justificação:

“Sim, porque eu dantes só gostava e agora adoro ler e escrever.”, 4º ano: Marta.

“Sim, porque com estas atividades ficamos com mais ideias e mais gosto pela leitura e escrita.”, 4º ano: Lara.

“Sim, porque eu pensava no princípio que não ia conseguir fazer, mas é tão fácil.”, 2º ano: sem identificação.

“Sim, porque antes não gostava de ler e agora gosto.”, 3º ano: Dalila.

“Sim, porque ao fazer os trabalhos de escrita e leitura aumentei o gosto por ler e escrever.”, 2º ano: sem identificação.

“Sim, porque ouvimos ler e escrevemos novos poemas.”, 4º Ano: Amália.

“Sim, porque melhorei a escrita e consegui fazer poemas lindos.”, 4º Ano: José.

“Sim, porque escrevi muito.”, 4º Ano: João Carlos.

“Sim, porque agora consigo ter mais ideias nas minhas composições”, 3º ano: sem identificação.

“Sim, comecei a gostar de aprender e escrever com a ajuda da professora.”, 2º Ano: Júlia.

“Sim, porque o meu gosto pela leitura melhorou bastante.”, 4º Ano: Lara.

“Sim, porque agora até escrevo melhor.”, 2º ano: sem identificação.

2 - Achas que contribui para desenvolver a tua criatividade e imaginação?

Todas as crianças afirmaram que sim. Seguem as respostas justificadas:

“Sim, porque agora tenho mais ideias.”, 4º Ano: sem identificação.

“Sim, porque tenho mais ideias nas composições.”, 4º Ano: Rui.

“Sim, porque fiz muitas coisas criativas.”, 3º Ano: sem identificação.

“Sim, porque fiz coisas muito lindas.”, 3º Ano: Vitinho.

“Sim, porque tive que pensar muito.”, 4º Ano: Marta.

“Sim, porque tínhamos de desenvolver e puxar pela imaginação.”, 2º Ano: sem identificação.

“Sim, porque ao utilizar a imaginação chegamos sempre mais longe.”, 4º Ano: sem identificação.

“Porque desenvolvi a criatividade e imaginação.”, 3º Ano: sem identificação.

“Porque elaboramos mais as frases e aprendemos a utilizar a criatividade e imaginação.”, 4º Ano: Vera.

“Sim, porque foi divertido.”, 4º Ano: Luísa.

“Sim, porque comecei a ter mais ideias.”, 4º Ano: sem identificação.

“Sim, porque ao fazer os trabalhos tive que ter muita criatividade e imaginação.”, 4º Ano: sem identificação.

“Sim, porque agora nas composições estou a ter melhor nota.”, 4º Ano: sem identificação.

“Sim, porque tenho mais ideias nas composições.” 4º Ano: sem identificação.

“Sim, porque agora consigo fazer melhor as composições.”, 4º Ano: Luís.

“Sim, porque assim fiquei com mais imaginação.”, 4º Ano: sem identificação.

“Claro, porque tive que pensar nos momentos certos.”, 4º Ano: Ana.

“Sim, porque consigo juntar melhor as ideias.”, 4º Ano: José.

“Sim, porque as minhas composições e textos têm mais imaginação.”, 4º Ano: sem identificação.

3 - O que gostavas de ter feito na oficina? Porquê?

Verificaram-se várias respostas repetidas dos alunos das três turmas: *“jogos”, “retratos escritos”, “sopa de letras”, “1 livro em grupo”, “origamis”, “um trabalho de lembrança para mais tarde recordar”, “quebra-cabeças”, “numa tela fazer tudo o que aprendemos”, “uma composição em trabalho de grupo”, “Ir lá para fora”, “ler um texto grande”, “brincar com a professora”* e *“trabalho de grupo”* que foi de entre todas a mais referida pelos alunos.

Justificaram a preferência pelo trabalho de grupo de seguinte forma:

“Porque todos poderiam dar ideias.”, 4º Ano: sem identificação.

“Ao trabalhar em grupo fazemos melhor os trabalhos.”, 4º Ano: sem identificação.

“Porque podíamos fazer, todos, uma frase com muita imaginação.”, 3º Ano: sem identificação.

“Desenvolvíamos a nossa mente.”, 4º Ano: sem identificação.

4 - O que achaste da professora, porquê?

Todas as crianças emitiram um parecer positivo em relação à investigadora.

“Paciente e amável.”, 3º Ano: Dalila. *“Linda porque ajudava.”*, 3º Ano: Vitinho.

“Honeste e criativa.”, 3º Ano: sem identificação. *“Linda, porque ela, em vez de nos ralhar, chama-nos à atenção.”*, 4º Ano: Vera. *“Boa, porque é exigente.”*, 4º Ano: Maria.

“Muito boa.”, 4º Ano: Luísa. *“Amiga e alegre.”*, 4º Ano: Rui. *“Excelente porque é amiga e ensina bem, parabéns.”*, 4º Ano: José. *“Excelente porque aprendi coisas com a professora.”*, 4º Ano: sem identificação. *“Nota máxima, porque foi a única professora nas aulas extracurriculares que tivemos em escrita criativa.”*, 4º Ano: João Carlos.

“Divertida e ensina-nos muito bem.”, 4º Ano, sem identificação. *“Excelente, porque fez tudo para nós aprendermos bem e deixou-nos trazer o computador.”*, 4º Ano, sem identificação. *“Ensina bem.”*, 4º Ano: sem identificação. *“Engraçada.”*, 4º Ano: Ana. *“Explicava muito bem as coisas e às vezes brincava.”*, 4º Ano: sem identificação. *“Ensinou mais e alegrou-nos imenso.”*, 4º Ano: sem identificação. *“De o a 5 dou-lhe 4, porque ela não tem tempo para dar mais aulas.”*, 4º Ano: sem identificação. *“Paciente e criativa.”*, 3º Ano: Júlia.

5 - Gostavas de repetir a experiência?

Seguem as respostas justificadas:

“Sim, Claro que gostava de repetir esta experiência criativa e engraçada para poder ter esta professora imaginativa.”, 3º Ano: Júlia.

“Sim, porque a professora elogia-me.”, 3º Ano: sem identificação.

“Sim, porque foi muito divertido.” 4º Ano: sem identificação.

“Sim, porque a professora era brincalhona.”, 2º Ano: sem identificação.

“Sim, porque as atividades eram muito criativas.”, 4º Ano: sem identificação.

5.1.4 Análise e interpretação do questionário final às crianças

Através do questionário final às crianças, posso constatar que as crianças gostaram de participar na oficina e sentiram que o seu gosto por ler e escrever e a criatividade melhorou significativamente. Pois, relativamente ao gosto pela leitura e escrita todas as crianças revelaram que a oficina lhes fomentou a vontade de escrever e ler “ (...) com estas atividades ficámos com mais ideias e mais gosto pela leitura e escrita” (Lara, 4º ano). No tocante ao desenvolvimento da criatividade e

imaginação, segundo os seus relatos, esta capacidade também foi desenvolvida, como se denota, por exemplo, a partir do depoimento da Vera do 4º ano: “ (...) *elaboramos mais as frases e aprendemos a utilizar a criatividade e imaginação.*” Alguns alunos sentiram até que as atividades desenvolvidas na oficina de escrita criativa contribuíram para que eles tivessem mais ideias e melhorassem as composições feitas nas aulas, o que leva a crer que houve melhorias na compreensão e construção textual: ““*Sim, porque as minhas composições e textos têm mais imaginação.*” (sem identificação, 4º ano).

Em relação à apreciação sobre a investigadora, todos emitiram pareceres favoráveis, como um aluno do 4º ano que avaliou a investigadora como sendo: “*Excelente, porque fez tudo para nós aprendermos bem e deixou-nos trazer o computador.*” No que concerne à hipótese de voltarem a frequentar um curso de escrita criativa todos os discentes mencionaram que gostariam de repetir a experiência, em geral, porque a professora era *alegre e imaginativa* e as atividades eram *divertidas*.

5.2 Questionários aos professores

Foi aplicado um questionário (anexo 3) à professora das AEC's de inglês e aos professores titulares das três turmas participantes.

5.2.1 Primeiro questionário aos professores

1) Qual a sua opinião sobre o desenvolvimento da criatividade na escrita?

- Professora titular do 4º ano: “*O desenvolvimento da criatividade na escrita passa obrigatoriamente por hábitos de leitura.*”

- Professora titular do 3º ano: *“No meu entender é sempre possível realizar exercícios de promoção de criatividade de forma simples e descontraída ao nível da oralidade e que promoverão e estimularão a escrita.”*

- Professor titular do 2º ano: *“As crianças estão muito pouco desenvolvidas na criatividade. Noto isso na minha sala de aula.”*

- Professora das AEC's de inglês: *“ O desenvolvimento da criatividade na escrita deve-se aos constantes exercícios de leitura.”*

2) Promove atividades que desenvolvam a criatividade e imaginação dos alunos na escrita e leitura? Se sim, quais?

- Professora titular do 4º ano: *“Sim. Leitura e explanação de obras diversificadas e promoção de momentos de escrita (textos livres ou com orientação, jogos de palavras, etc.).”*

- Professora titular do 3º ano: *“Sim. Estimular e incentivar a leitura de vários tipos de texto, estimular a requisição de livros da Biblioteca Escolar, realização de jogos de palavras, promovendo o vocabulário e a sua exploração.”*

- Professor titular do 2º ano: *“Muito sinceramente, muito poucas. O programa acho que é demasiado extenso e com regras bem definidas.”*

- Professora das AEC's de inglês: *“Sim. Leitura de vários textos em inglês”.*

3) Considera a criatividade uma capacidade inata ou educável?

- Professora titular do 4º ano: *“Ambas. Com estímulo e educação literária a criatividade poderá ser desenvolvida.”*

- Professora titular do 3º ano: *“Acho que é educável, depende do educador.”*

- Professor titular do 2º ano: Mesmo sendo inata, requer sempre estímulo. Penso que ambas são possíveis e complementares.

- Professora das AEC's de inglês: *“educável, apesar de existirem alunos com uma apetência natural para a criatividade.”*

4) Que papel tem cada aluno, da sua turma, no desenvolvimento e avaliação crítica das suas próprias atividades diárias de escrita criativa?

- Professora titular do 4º ano: *“Tem um papel preponderante, uma vez que cada um faz a sua autoavaliação em todas as atividades de escrita criativa.”*

- Professora titular do 3º ano: *“Têm o papel de autoavaliarem-se, uma vez que sempre que executam trabalhos de escrita, revêm e aperfeiçoam-nos no sentido de fazer cada vez melhor. Há também o hábito de ler as produções escritas para os pares.”*

- Professor titular do 2º ano: *“Os alunos guiam-se um bocadinho por aqueles que são líderes, por isso, esses têm um papel fundamental, todos os querem imitar.”*

- Professora das AEC's de inglês: *“O papel de autoavaliadores do seu trabalho e do trabalho dos colegas”.*

5.2.2 – Segundo inquérito aos professores

O segundo inquérito semiestruturado foi feito aos quatro professores em simultâneo, no dia da exposição dos trabalhos, e tencionou recolher a opinião crítica dos professores acerca dos resultados da oficina de escrita criativa.

Acha que a oficina fomentou a criatividade, o gosto pela leitura e escrita nos seus alunos e contribui para o desenvolvimento da compreensão e construção textual?

O professor titular do 2º ano respondeu que sim: *“eles andam muito entusiasmados com a oficina e até começaram a requisitar livros da biblioteca escolar”.* A professora do 4º ano declarou: *“até já começo a notar nas composições deles. Agora parece que têm mais ideias, não ficam tão bloqueados e organizam-se com mais facilidade”.* A professora titular do 3º ano acrescentou que os seus alunos ficaram mais interessados por ler poesia e que lhe pediram para, nas suas aulas, a professora os deixar ler os poemas que eles andaram a fazer na oficina, *“notei um*

grande aumento na motivação para as atividades de escrita e leitura e também, nos alunos mais tímidos, mais despreendimento na hora de colocarem dúvidas ou pedirem esclarecimentos” (professora titular do 3º ano). Os professores do 2º e 4º ano também mencionaram que verificaram nos seus alunos mudanças ao nível da vontade de ler na sala de aula, que *“agora alguns que nunca queriam, até já pedem para ler e começaram a escrever textos mais imaginativos e engraçados*” (professora do 4º ano). A professora das AEC’s de inglês comentou que, como professora participante, pode reparar que todas as crianças se sentiram motivadas para a oficina, e que mesmo nos momentos onde surgiam dificuldades maiores nunca nenhum deles quis mesmo desistir, mas, ao invés, esforçava-se por superar os desafios. Acrescentou, ainda, que gostou de verificar o gosto que eles sentiram em apresentar os seus poemas concretos à turma, realizar os debates e montar a exposição. Além disso, verificou que ao longo das sessões os alunos ficavam cada vez mais responsáveis, mais críticos e com uma capacidade de análise mais afinada, devido *“às instruções específicas que a investigadora sempre fornecia*” (professora das AEC’S) e notou também mais diversidade de ideias na construção de textos.

A professora do 3º ano referiu que a oficina de escrita criativa para além de contribuir para o desenvolvimento da escrita, da leitura e criatividade, os ajudou a refletirem mais sobre as ideias que querem imprimir nos textos, conseguindo transformá-las de acordo com objetivos mas conservando-lhes o sentido, o que *“contribuiu significativamente, para a compreensão e construção textual, sendo que estas novas competências já se fizeram sentir nas minhas aulas*” (professora do 3º ano). E o professor do 2º ano referiu que os seus alunos tinham mais ideias: *“noto que as suas composições estão mais imaginativas e organizadas”*.

5.2.3 Análise dos questionários aos professores

As professoras (3º, 4º e AEC's) consideram que a criatividade na escrita está ligada aos hábitos de orais de leitura. O professor do 2º ano referiu que nota na sua turma a falta de criatividade. Todas as professoras consideram que promovem a criatividade na escrita porque os seus alunos leem muito na sala de aula, e o professor do 2º ano considera que não promove atividades que potenciem a criatividade na escrita dos seus alunos. Todos consideram a criatividade uma capacidade educável, que com estímulo se desenvolve.

O papel diário dos alunos na avaliação crítica das suas atividades consiste em auto avaliarem-se para as duas professoras titulares e, para a professora das AEC's, a autoavaliação é conseguida, sobretudo, através de preleções em grupo turma orientadas pelo professor. O professor do 2º ano refere que esta situação passa muito pela opinião dos alunos líderes de turma.

Tendo estes dados em consideração, verifica-se que apesar dos professores, dos alunos em estudo, terem consciência que a criatividade na escrita é importante, não promovem atividades de escrita criativa, porque consideram que a criatividade na escrita se estimula principalmente com a leitura (o professor do 2º ano revela que não desenvolve a criatividade das crianças). O prazer na leitura, por seu turno, é estimulado, principalmente, com a requisição de livros da biblioteca (turmas do 3º e 4º ano). Não sendo essa atividade complementada com leituras orais desses mesmos livros no grupo turma, nem com leituras orais de textos de autoria própria, de forma a promover o gosto pela leitura.

Quanto aos efeitos da oficina nos alunos, todos os professores apreciaram que a oficina conseguiu motivar as crianças para a leitura e escrita e que estimulou-lhes a criatividade. Verificaram também melhorias nas composições dos seus alunos: mais

ideias, mais bem organizadas. O que leva a crer que as crianças sujeitas ao estudo desenvolveram, com a ajuda da oficina, competências ao nível da construção e compreensão textual. Além disso, os professores consideraram que a exposição dos trabalhos, no final da oficina, levou a que os discentes se sentissem valorizados através dos seus trabalhos.

5.3 Questionário aos encarregados de educação

5.3.1 Questionário escrito aos encarregados de educação

No início do projeto foi aplicado aos encarregados de educação um questionário (anexo 2) que visava conhecer os hábitos familiares de escrita e leitura e corroborar os inquéritos de diagnóstico aos alunos.

Ler para os filhos

As respostas encontram-se em consonância com as das crianças, a maior parte dos pais não lê para os seus filhos. Muitos pais não justificaram a sua resposta, mas, a generalidade das justificações referiam que como os alunos já sabiam ler, liam sozinhos (principalmente no 4º ano, corroborando com as indicações dos seus educandos), outros referiram que não tinham tempo disponível, seguida da falta de paciência para essas atividades. A minoria que afirma ler para os filhos assume que não é um hábito diário (principalmente no 2º ano de escolaridade). Não obstante, todos os pais consideram importante que os seus filhos leiam muito e não só livros escolares, e que escrevam muito também. Na sua generalidade, os pais afirmam oferecer livros aos seus filhos, contudo, a maioria, reserva a oferta de livros para as datas festivas (duas a três vezes por ano). Quanto a ter uma estante em casa para reservar os livros as afirmações confirmam a dos alunos: a maioria não guarda os livros em estantes em casa.

Em conclusão: apesar da grande generalidade dos pais considerarem que os seus filhos devem hábitos de leitura e escrita, pois são atividades importantes para eles, não os incrementam no ambiente familiar.

5.3.2 Entrevista semiestruturada aos encarregados de educação

No dia da exposição alguns pais, de todas as turmas, foram entrevistados pela investigadora - de forma bastante informal, enquanto viam os trabalhos dos seus educandos – visando a recolha das suas apreciações críticas, relativamente à oficina.

Os encarregados de educação referiram que os seus educandos tinham gostado de frequentar a oficina de escrita criativa e que falavam dela em casa com eles. Muitos pais e mães referiram que os seus filhos em casa continuavam a brincar com as palavras e a construir textos em formas muito engraçadas. Todos concordaram que notavam nos seus filhos mais vontade de ler e escrever e que também, pelo que lhes era dado a ver pela exposição, estavam mais criativos. Todos os pais se mostravam plenamente satisfeitos com a participação dos seus filhos na oficina de escrita criativa e com os trabalhos que viram na exposição.

5.3.3 Análise dos inquéritos (questionários) aos encarregados de educação

Apesar de não existirem hábitos de leitura e escrita enraizados no seio familiar destas crianças, de uma forma geral, os encarregados de educação consideram a leitura e escrita muito importante para os filhos, mas remetem a responsabilidade de incrementar tais hábitos para a escola. Consideraram que a oficina de escrita criativa funcionou como uma mais-valia na formação das crianças e reconheceram o projeto como fomentador do gosto pela leitura e escrita e criatividade nos seus educandos. Todos os inquiridos referiram que os seus educandos se encontravam

constantemente motivados para frequentar as sessões de escrita criativa, e para ler e escrever mais (principalmente poesia concreta)

5.4 Triangulação de dados

A triangulação de dados permite que, através da análise e confrontação dos dados recolhidos das diferentes fontes, os resultados obtidos sejam analisados de uma forma mais crível e ampla, convergindo para um resultado final mais real. A “triangulação” não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo Duarte, T. (2009).

De acordo com os dados auferidos nos questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores e aos pais, pode aferir-se que as crianças em estudo não experienciam atividades de escrita criativa, pelo menos de uma forma intencional, com vista a promover a criatividade e o gosto por escrever e ler e o desenvolvimento da compreensão e construção textual.

Para desenvolver o gosto pela leitura e escrita, os professores (exceto o do 2º ano afirma não o fazer) consideram pertinente *estimular a requisição de livros da Biblioteca Escolar, realizar exercícios de promoção de criatividade de forma simples e descontraída ao nível da oralidade e que promoverão e estimularão a escrita.*” (professora do 3º ano). Os pais, no geral, consideram importante que os seus filhos leiam para além dos livros escolares, assim como também reconheceram relevante a frequência dos seus filhos na oficina de escrita criativa. Contudo, remetem a responsabilidade de incrementar, nos seus filhos, o hábito e gosto por ler e escrever inteiramente à escola. Infere-se, a partir dos dados recolhidos nos mesmos documentos, que as crianças são mais incentivadas a ler do que a escrever. Senão vejamos: de acordo com os questionários iniciais das crianças do 4º ano, existem crianças que já leram mais de cem livros (inclusivamente, como já foi mencionado, uma foi distinguida por ser a que mais livros da biblioteca da escola lia), mas a maioria não tem um diário onde escrever livremente e quando lhe apeteça. Não obstante, de todas as crianças que não possuem um diário, desejarem possuir. Independentemente das crianças serem mais incentivadas à leitura lúdica do que à escrita criativa, verifica-se que a maioria das crianças gosta mais de escrever do que

de ler. Mesmo assim, de acordo com os dados auferidos nos inquéritos iniciais às crianças, a maioria dos alunos em estudo (principalmente os do 2º ano) leem muito pouca literatura lúdica e escrevem, por iniciativa própria e por prazer, ainda menos.

De acordo com os depoimentos dos pais e professores na entrevista semiestruturada realizada na exposição dos trabalhos das crianças, pôde constatar-se melhorias quanto ao gosto por escrever e ler e também um desenvolvimento do sentido criativo e crítico dos alunos. Além disso, constata-se, pelo depoimento dos professores, um desenvolvimento na capacidade de compreender e construir textos. É de realçar o desenvolvimento do sentido crítico mencionado pelos professores e também detetado pela investigadora no decorrer das sessões (principalmente, nos momentos de defesa e debate dos trabalhos) que também aponta para que as crianças tenham adquirido competências facilitadoras no processo de compreensão e construção textual.

As crianças, no questionário final, referiram que gostaram de frequentar a oficina de escrita criativa, que sentiram o seu gosto por ler e escrever melhorar significativamente e que a sua criatividade foi estimulada e desenvolvida ao longo das sessões da oficina. Dados, estes, corroborados pelos depoimentos dos professores e encarregados de educação na entrevista semiestruturada realizada na exposição dos trabalhos das crianças.

Para além disso, de acordo com as observações realizadas pela investigadora, são de salientar os efeitos transversais que surgiram: o aumento dos níveis de autoestima, da confiança e do sentido crítico das crianças. Fatores que se foram tornando mais evidentes com o decorrer das sessões, principalmente, nos espaços temporais destinados aos debates e apreciações dos seus trabalhos, mas que também se foram evidenciando sessão a sessão, na realização das atividades.

5.5 Resposta às questões-chave

Mediante os resultados apresentados, procura-se dar resposta às questões de investigação apresentadas.

5.5.1 Poderá uma oficina de escrita criativa desenvolver a criatividade nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Quem pretender investigar nesta área tem de estar consciencializado da não existência de um único instrumento capaz de captar todas a dimensionalidade criativa, mas deve, sim, escolher os instrumentos de acordo com os objetivos propostos e com a quantidade de informação científica provinda do seu uso. Assim, para se proceder à verificação do desenvolvimento da criatividade, neste estudo recorreu-se à recolha de dados dos questionários e entrevistas semiestruturadas realizados principalmente aos professores. Não obstante, também se ponderou alunos e encarregados de educação – considerando a sua apreciação crítica dos efeitos que a oficina teve nas crianças.

Conforme já foi mencionado no capítulo II, o principal objetivo da escrita criativa é orientar alguém a escrever de uma forma liberta, instintiva e original, para que o seu potencial criativo seja libertado (Cardoso, 2011). A intenção de uma oficina de escrita criativa não incide apenas na qualidade do produto final, mas, principalmente, no desenvolvimento pessoal do escrevente: *“o mais importante é saber se o «jogo» significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade”* (Cardoso, 2011). A metodologia da escrita criativa, entre outros objetivos, pretende conduzir a uma libertação psicológica na escrita (Cardoso, 2011). Nesse sentido, uma das finalidades é desprender os seus praticantes de condicionalismos bloqueadores do pensamento criativo (idem).

Ao longo da oficina de escrita criativa as crianças desenvolveram o seu potencial criativo através dos desafios propostos. Em cada uma das atividades eram apresentados às crianças problemas para resolver. De acordo com as suas apreciações críticas, os professores titulares notaram uma evolução nas composições das suas crianças, referindo que desde que começaram a frequentar a oficina já desenvolviam melhor as ideias e que até nas composições escreviam textos mais

imaginativos. Levando a crer, então, que a frequência das crianças na oficina de escrita criativa pode estar relacionada com o desenvolvimento criativo detectado pelos professores. Os próprios depoimentos das crianças, documentado nos questionários finais, também convergem para a mesma conclusão:

5.5.2 Poderá uma oficina de escrita criativa aumentar o interesse pela leitura e escrita nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?

De acordo com a triangulação dos dados recolhidos dos professores e crianças nos inquéritos finais, diário de bordo e observação direta das sessões, tudo aponta para que os objetivos tenham sido alcançados.

No inquérito oral informal realizado aos professores aquando da exposição final dos alunos, as suas opiniões convergiram todas no sentido que as crianças tinham ficado mais interessadas pelas atividades de escrita e leitura. A professora titular do 4º ano expôs que os seus alunos até começaram a requisitar mais livros da biblioteca escolar, que notou evoluções nas suas composições: com ideias diferentes do usual. A professora do 3º ano acrescentou que os seus alunos ficaram mais motivados para a leitura. O professor do 2º ano também narrou mudanças ao nível do empenho em ler na sala de aula: que agora até os que não queriam, já pediam para ler, além de que os seus textos começaram a ser mais imaginativos e engraçados. Relativamente à opinião das próprias crianças, também estas sentiram um aumento do gosto pela leitura e escrita, conforme os depoimentos inscritos no inquérito final.

5.5.3 Poderá a escrita criativa dotar as crianças do 1º ciclo do ensino básico de competências facilitadoras no processo de compreensão e construção textual?

O desenvolvimento do sentido crítico que as crianças revelaram (atestado pelos seus professores titulares durante a entrevista semiestruturada e notado

também pela investigadora ao longo das sessões da oficina) assenta, primariamente, no desenvolvimento das capacidades de compreensão e construção textual.

Para que as capacidades de compreensão e construção textual fossem assimiladas pelas crianças foi necessário uma cuidadosa preparação das atividades: Começando pela adaptação das atividades ao nível de desenvolvimento e preferências das crianças, seguida de uma pré-execução antes das sessões, de forma a conseguir prever dificuldades de execução, conseguir mencionar todos os passos da concretização, estipular tempos para cada passo e para cada tarefa. Depois, já em sala de aula, atentou-se à necessidade de explicitar claramente os objetivos de cada sessão e cada tarefa, clarificar e dar exemplos de cada passo da atividade; durante a fase de execução - ir circulando pela sala para orientar os trabalhos, concedendo feedback às crianças, revendo as instruções, lembrando os tempos limites para que elas se organizassem. Depois da execução da tarefa, promover preleções e debates, proporcionando momentos de apreciação crítica dos trabalhos, onde as crianças, tendo em conta os objetivos e regras preestabelecidas, defendiam os seus trabalhos e criticavam/avaliavam tanto o seu como o trabalho dos seus colegas, de uma forma sempre o mais rigorosa possível e sem comentários depreciativos. Além disso, esteve sempre presente o bom humor – importante repelente de sentimentos negativos, promotor da alegria e desbloqueador da criatividade.

Tanto a investigadora como a professora das AECs de inglês iam notando uma evolução ao nível da capacidade de imprimir ideias nos textos, de corrigirem as próprias ideias, adaptando-as às instruções dadas. Para recolher dados que possibilitassem analisar se as crianças sentiram, desenvolvidas em si, competências facilitadoras dos processos de compreensão e construção textual, no último

questionário foi-lhes perguntado se ficaram a gostar mais de ler e escrever: “*Sim, porque melhorei a escrita e consegui fazer poemas lindos.*”, 4º Ano: José; “*Sim, porque agora consigo ter mais ideias nas minhas composições*”, 3º ano: sem identificação; “*Sim, porque agora até escrevo melhor.*”, 2º ano: sem identificação. Os dados aludem as crianças tenham notado que as suas capacidades de compreensão e construção textual tenham sido desenvolvidas.

Os professores, através de declarações prestadas no último questionário, corroboram com a das crianças. O depoimento da professora do 4º ano foi: “*até já começo a notar nas composições deles. Agora parece que têm mais ideias, não ficam tão bloqueados e organizam-se com mais facilidade.*”. Pode-se verificar que a professora do 3º ano considerou o mesmo, através do seu depoimento relativo à mesma questão: “*contribuiu significativamente, para a compreensão e construção textual, sendo que estas novas competências já se fizeram sentir nas minhas aulas*”. Assim como o professor do 2º ano: “*noto que as suas composições estão mais imaginativas e organizadas.*”. A professora participante (AECs) verificou nos alunos um sentido de responsabilidade crescente, assim como uma capacidade de análise mais afinada.

Assim, através da conjugação dos vários depoimentos e das constatações da investigadora tudo indica que houve um desenvolvimento ao nível das capacidades de construção e compreensão textual nas crianças sujeitas ao estudo.

5.6 Sumário

Neste capítulo foram apresentados os dados recolhidos através das várias fontes já mencionadas. Fez-se uma interpretação dos mesmos tendo em consideração a triangulação de todas as informações obtidas nos instrumentos de recolha de dados (observações, questionários, entrevistas, notas de campo e análise

documental). Foram explorados de acordo com as temáticas definidas nas finalidades do estudo. Faz ainda a ligação com as conclusões apresentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VI CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

6.0 Introdução e finalidades

Este capítulo divide-se em três partes. Na primeira referem-se os resultados desta investigação, na segunda parte apresentam-se as principais conclusões em relação às questões de investigação e, finalmente, a terceira parte expõe os limites e implicações deste estudo para futuras investigações a realizar sobre o mesmo tema.

6.1 Resumo dos capítulos anteriores

O 1º capítulo introduz o estudo desta investigação referindo o tema. Define o problema sobre o qual se desenrolou a investigação e as questões chave a ele associado: a carência de atividades de escrita criativa no primeiro ciclo do ensino básico. Expôs os objetivos da investigação e as questões de investigação formuladas a partir dos mesmos. Apresenta ainda a estrutura da investigação e os intervenientes do Agrupamento do Centro Escolar de Vila Cova, Conselho de Barcelos.

O 2º capítulo apresenta uma revisão de literatura que visa sobretudo sustentar os objetivos desta investigação, nomeadamente na importância da criatividade, da leitura e escrita e da realização de atividades de escrita criativa com recurso à poesia concreta/experimental que fomentem a criatividade e desenvolvam o gosto pela leitura e escrita. Sustenta-se nas abordagens teóricas da criatividade; no papel da escola no desenvolvimento da criatividade; na leitura e escrita e nas suas relações, no papel do professor na aprendizagem da escrita, na fluência na leitura, na motivação para a leitura; no método e papel do professor de escrita criativa, nos principais bloqueadores e desbloqueadores a ter em conta na escrita criativa; na Poesia

concreta e experimental; e na fundamentação da poesia de acordo com as Metas Curriculares do Português no Ensino Básico.

O 3º capítulo refere-se à metodologia e ao método utilizado. Apresenta as vantagens e as desvantagens do método de Investigação – Ação, assim como as técnicas utilizadas na recolha de dados: observação participante e não participante, notas de campo, registos dos alunos, registos visuais, questionários. Refere ainda as questões éticas presentes do estudo de investigação.

O 4º capítulo desenrola-se descrevendo a atividade. Apresenta os participantes diretos e indiretos. Descreve os procedimentos para cada um dos três ciclos de Investigação – Ação, a construção e preparação dos recursos utilizados e apresenta a descrição das sessões de implementação da Investigação - Ação.

No 5º capítulo são apresentados os resultados obtidos através das diferentes formas de recolha de dados, procurando interpretá-los à luz da bibliografia que sustenta o estudo. A partir deles são formuladas algumas conclusões, mediante os questionários e entrevistas efetuados aos alunos e professores, verificou-se que as atividades da oficina de escrita criativa são do gosto e interesse dos mesmos. Também se verificou, através dos dados mencionados, que os inquiridos consideraram que o projeto realizado contribuiu significativamente para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e para o gosto por ler e escrever.

6.2 Conclusões

Partindo das referências bibliográficas consultadas verifica-se uma necessidade em valorizar atividades ligadas à escrita e leitura que fomentem a criatividade e o gosto pela leitura e escrita. A realização de oficinas de escrita criativa pode bem constituir uma forma atraente de promover essas realizações.

Os dados colhidos neste estudo apontam para uma melhoria ao nível do gosto pela leitura e escrita e do desenvolvimento da criatividade ao longo das sessões da oficina. Ao longo da oficina notaram-se também progressos na participação das crianças, no que concerne à capacidade de analisar, criticar e avaliar, de uma forma construtiva, tanto os seus trabalhos e exposições orais como os dos colegas. O que leva a crer que a oficina de escrita criativa possa ter contribuído para desenvolver nas crianças competências facilitadoras do processo de compreensão e produção textual.

Importa ainda referir que este projeto por dar liberdade às crianças para criarem e expressarem a sua opinião de uma forma livre, contudo orientada para objetivos específicos, pode ter efeitos positivos na autoestima das crianças. Não esquecendo o fato de terem exposto os seus trabalhos à comunidade escolar que também contribui nesse sentido.

O recurso à poesia concreta e experimental, para dinamizar as sessões de escrita criativa, foi um fator chave para a motivação das crianças, devido às suas características que combinam o elemento gráfico e o verbal de uma forma lúdica, imaginativa e facilmente perceptível. Além disso, o bom-humor e o clima de abertura e diálogo sempre presentes comprovaram que é possível desenvolver um trabalho onde a boa disposição e a alegria estejam aliadas ao rigor e exigência.

A oficina de escrita criativa propiciou às crianças a oportunidade de experienciarem formas menos usuais de ler e escrever, que foram consideradas, por elas mesmas, motivadoras. Para além disso, este projeto, na sua dimensão cultural, contribui para que as crianças contactassem com obras nacionais e internacionais de poetas de reconhecido valor. Verificou-se, também, uma partilha de saberes entre turma e turmas e comunidade escolar, que ficou patente na exposição. E, também a

transversalidade de saberes (expressão plástica e português) que aplicaram nos seus trabalhos.

Em relação à transversalidade de saberes, a monodocência no 1º Ciclo do ensino básico é facilitadora neste aspeto: facilmente se conseguem integrar competências das áreas curriculares e não curriculares num mesmo projeto, mas o trabalho integrado entre os professores titulares (professores das AEC's, professores estagiários e professores investigadores) outros profissionais (como artistas plásticos, escritores, músicos, entre outros) e cidadãos da comunidade envolvente, enleva a educação das nossas crianças, enriquecendo-a com multiplicidade de experiências, que contribuem para tornar a escola um lugar mais aberto ao mundo, logo mais enriquecedor e motivador, onde as crianças se sentem mais ligadas à realidade envolvente.

A escrita criativa permite desenvolver experiências, individuais e em grupo, que proporcionam conhecimento e uma perceção alargada, traduzindo-se em mais gosto, motivação e melhores competências na escrita e leitura. Experiências, estas, que podem facilitar a própria realização académica, conforme é apontado através da triangulação dos dados deste estudo.

Visto que as próprias crianças decidiram aliar a poesia concreta à expressão plástica, nos trabalhos finais expostos à comunidade escolar, é importante realçar a importância do desenho nestas idades para o desenvolvimento da criança, como Vygotsky, L. S. (1983) comprova através dos seus estudos.

Quanto mais escreverem e lerem mais as crianças desenvolvem as competências inerentes a estas atividades, por isso, promover atividades de leitura e

escrita em que as crianças possam também expor o seu lado criativo, são importantes e devem ser apoiadas e divulgadas pela comunidade escolar.

Se, por um lado, a escrita criativa, é inteligível nas Metas Curriculares do Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico (M.E. 2012), por outro, é importante consciencializar os professores para os benefícios do desenvolvimento de atividades promotoras da criatividade, especificamente da escrita criativa, através de mais ações de formação, exemplos de boas práticas e mais iniciativas e estudos investigativos nesta área.

Em suma, o professor que ensina a ler e a escrever, além de ter de conhecer, saber aplicar e adaptar às suas turmas os modelos de ensino aprendizagem, deve ensinar também com criatividade e para a criatividade. Além disso, o professor que acredita nas suas potencialidades e nas dos seus alunos, que investe na sua formação, que trabalha conjuntamente com os seus colegas, outros profissionais e cidadãos da comunidade, fazendo tudo o que esteja a seu alcance para formar cidadãos criativos, curiosos, com liberdade expressiva e pensamento crítico, não está apenas a ser bom profissional: está a contribuir para que os seus alunos - pessoas em formação - desenvolvam uma forma de pensar crítica, mais aberta para o mundo, capazes de analisar situações através de vários prismas, contornando obstáculos, resolvendo problemas e detetando soluções originais.

Este estudo, pela sua dimensão, serve apenas como um exemplo de como pequenas práticas educativas podem ser benéficas para sair da rotina tradicional do ensino da leitura e escrita e potencializa-la. Neste caso, o fator “novidade” contribuiu, sem dúvida, para aumentar a motivação inicial para a oficina (nova professora, nova forma de trabalhar, nova matéria – poesia concreta), mas para manter os fatores motivacionais foi preciso em contínuo trabalho que incidiu, substancialmente, em

manter o bom-humor, a aceitação das ideias de todos, os debates, a definição de objetivos por sessão e a médio prazo.

6.3 Implicações para futuras investigações

Tendo esta investigação incidido sobre a importância da realização de oficinas de escrita criativa no 1º Ciclo do Ensino Básico, é considerado pertinente o desenvolvimento de futuras investigações neste âmbito, nomeadamente, de estratégias de ensino-aprendizagem, formas de sensibilizar os pais para a problemática, estudos comparativos com o que tem sido feito a nível internacional, estudando os casos de sucesso, identificando as suas causas, procurando analogias e dissimilaridades com o caso do nosso país.

A valorização dada quer pelos docentes envolvidos, quer pela restante comunidade escolar, certamente poderá despertar interesse e vontade em desenvolver estudos tanto transversais como longitudinais que investiguem os efeitos de uma oficina de escrita criativa na escolaridade básica. Estes estudos, para além de nos concederem dados essenciais à compreensão dos efeitos das oficinas de escrita criativa nas crianças, funcionam como potencializadores do desenvolvimento da criatividade, cultura, da leitura e da escrita, da literacia em geral, na população. Pois além das crianças estarem envolvidas, também se encontram ativos nos projetos professores, pais, outros profissionais e comunidade em geral.

No que diz respeito à reestruturação deste projeto, poderiam ser feitas algumas alterações no sentido da melhoria na sua implementação, nomeadamente, no alargamento da amostra (mais turmas e mais escolas), no acréscimo das sessões de trabalho com os alunos, na variedade dos temas a trabalhar (escrita e leitura de contos, teatro, banda desenhada...), no desenvolvimento de mais trabalhos de grupo,

jogos e aulas no exterior (como sugerido pelas crianças no último questionário). Deste modo enriquecia-se a oficina com diversidade tanto nas técnicas de escrita como nas de leitura, apresentação e exposição. Teria sido também pertinente ter-se convidado escritores para irem à escola, levando os alunos a contactarem diretamente com os autores que estudaram e uma maior envolvimento de professores bibliotecários e pais. Além disso, se o projeto tivesse sido realizado logo no início do ano letivo, haveria mais tempo para cativar os professores não participantes para se envolverem no projeto, para que fossem minimizadas as dificuldades de tempo na gestão e do cumprimento dos programas e desenvolver mais atividades.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, F. (2006) *O eixo e a roda*, v.6. Acedido em 25/03/2013 em <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer.
- Alencar, E. M. (2000). *O processo da criatividade: Produção de ideias e técnicas criativas*. São Paulo: Makron.
- Bacelar, J. (2001) *Poesia Visual*. Universidade da Beira Interior.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, M. J. (2006). *Criatividade, autoconceito e desempenho escolar em alunos do ensino básico*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa.
- Calvino (1991). apud Síntese da Qualificação da Educação Infantil, 2000, 48)
- Cardoso, D. (2011). *Detetives de Palavras - Uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido em 24 de Julho de 2012, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/431/TM-ESEPF-AL_DanielaCardoso2011.pdf?sequence=1
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4 ed.). London, Rothedge.
- Coutinho, C. (2008) et al. *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura Braga: Universidade do Minho. Ed. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Cruse, R (s/d) A escrita e o papel do professor. Acedido a 8 de abril de 2013, in: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/viewFile/232/200>
- Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais (sd). Acedido a 07 de Abril, in: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>

- Decreto-lei 49/95 de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. Capítulo II, Secção II, Subsecção I, Artigo 7º, alínea a) e c). Diário da República IIª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido a 16/04/2013, em: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1159&fileName=despacho_18797_2005.pdf
- Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto, Anexo nº2, Parte III, Ponto 6. Diário da República –I, Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido a 16/04/2013, em: <http://www.slideshare.net/DMBAN/dec-lei2402001>
- Dorneles, D (2012). *A leitura e escrita no ensino de língua portuguesa*, Universidade Federal do Acre (UFAC). Anais do SIELP. V 2, N 1. Uberlândia: EDUFU.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009. Acedido em 17 de Junho de 2009, em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf
- Elliot, J. (1994). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Fernandes, D. (1991). Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. Revista Noesis (18). pp. 64-66
- Folha de poesia visual Sol (s/d) “*Artes, ideias e o sentimento de si*”. Acedido a 23 de julho de 2013 em: <http://comunidade.sol.pt/blogs/josecarreiro/archive/2010/12/10/verbivocovisual.aspx>
- Garcia, A. (2008). *A literatura como design gráfico da poesia concreta ao poema-processo de Wladimir Dias Pino*. Tese de pós-graduação em Estudos Literários. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Geraldi, J. (1984) *Práticas da Leitura de Textos na Escola*. Revista Leitura: Teoria e Prática, ano 3, nº 3, p. 25-33, Rio Grande do Sul.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Hayes, J. (1989) – «*Cognitive processes in creativity*», in Glover, J. et alii (ed.)

- Hayes, J. R. (2004). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5a ed., pp. 1399-1430). Newark: International Reading Association.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1992). *Cómo Planificar la Investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Machado, S (2012) A escrita criativa no 1º ciclo. Estudo para o relatório final de mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação. Acedido em 03 de julho de 2013, em http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3911/1/Escrita_Criativa_no_1º_Ciclo_Susana_Machado.pdf
- Magalhães, V. (2007) Riscos e Rabiscos: para promover a criatividade, a leitura e a escrita. Dissertação de mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Acedido em 02 de Agosto de 2012, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8219>
- Marques, C (s/d). *O concretismo brasileiro e a poesia experimental portuguesa*. Ed. Diálogos – Revista de Estudos Acadêmicos, Artes e Cultura.
- Maués, S. (2013). *Percurso visual da poesia ou a diacronia do moderno poético*. Zúnai – Revista de Poesia e Debates. Ed. XXVI.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto Ed. Porto.
- Melo e Castro, E. M. de. (1973). *O Próprio Poético*. São Paulo: Quiron, p.67.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico homologadas*. Acedido a 23 de julho de 2013, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo* (4ª ed). Departamento de Educação Básica. Editorial do Ministério da Educação. Mem Martins. Pp133-160.
- Monteiro, R. (2005). Sobre a receção da PO. Ex. *Poesia Experimental Portuguesa, Cadernos e Catálogos*. Enquadramento teórico e contexto crítico da PO.EX. Vol1,

20-29. Acedido em 29 de Maio de 2013, em http://www.poex.net/pdfs/ebook1_poex.pdf

Morais, A. (2011). *A importância da literatura infantil para a aprendizagem*. Monografia para o grau de licenciado. Faculdade AVM integrada. Rio de Janeiro.

Morris, W. (2006). *Creativity: It's place in education*. Acedido a 23 de Julho de 2012 em: http://www.jpbb.com/creative/Creativity_in_Education.pdf

Moura, A. (2003). *Desenho de Uma Pesquisa: passos de uma investigação - acção*. Revista Educação. UFSM, Edição: 2003 – Vol.28 – n. 1.

Orpheu revista trimestral de literatura ed. Antonio Ferro ; prop. Orpheu, Lda. - Lisboa, n. 1 (Jan./Mar. 1915), n. 2 (Abr./Jun. 1915)

Osório, C. (2007). *Produção textual: gêneros de estrutura narrativa na relação leitura-escrita*. Dissertação de Mestrado pelo programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre. Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Otoya, M (2005). *A poesia experimental de Ana Hatherly*. Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Acedido a 1 de fevereiro de 2013, em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=181615

Plano Nacional de Leitura. Ministério da Educação e Ciência. Acedido em 02/05/2013 em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=4>

poesia experimental. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Acedido a 2013-04-29]. Disponível em: [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$poesia-experimental,2>](http://www.infopedia.pt/$poesia-experimental,2).

Ponte, P. (2006). *Os Desafios do Processo de Bolonha para a Formação Inicial de Professores*. In Revista da Educação, 14(1), 19-36.

Rangel, M. (2012). *O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino*.

Revista Orpheu (1915). Acedido a 12 de maio de 2013, em <http://pt.calameo.com/read/00000223893489824c4a>







- Marques, C. (2007). *O Concretismo brasileiro e a poesia experimental portuguesa*. Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, v.1, n.1, p.16.
- Rodari, J., (1993, 6ªed.). *Gramatica de la fantasia*. Editorial Argos Vergara, S. A. Barcelona.
- Santos, M. & Serra, E., (2007). *Quero ser escritor. Manual de escrita para todas as idades*. Oficina do Livro, Lx.
- Santos, M. (2013). *Escrita em Dia*. Clube do Autor. Lx.
- Sales, M. (s/d). PO-EX Portuguesa: ensaio sobre a poesia experimental. Palpitar Literatura e Cultura. , v.1, p.1 - 9, 2008.
- Sanches, M. (2009), *Estratégias de ensino das ciências promotoras de criatividade e pensamento crítico*. Tese de mestrado em educação. Faculdade de Ciências - Universidade de Lisboa, Lisboa. Acedido em 20 de Julho de 2012, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3546/2/ulfc095717_Capa.pdf
- Torrance, E. P. (1979). Differences are not deficits. *Teachers College Record*, 75, 472-487
- Torres, R. (org) (2008). *A poesia experimental portuguesa. Enquadramento teórico e contexto crítico da PO.EX*. Cadernos e Catálogos. Vol1, 1-7. Acedido em 29 de Maio de 2013, em http://www.po-ex.net/pdfs/ebook1_poex.pdf
- Velasquez, M. (2007) *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita*. Tese de doutoramento em educação. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Tecnologia. Acedido a 12 de Janeiro de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7076>
- Vygotsky, L. S. (1983). The prehistory of written language. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 279-292). New York: John Wiley & Sons.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário inicial às crianças:

Responde a este questionário colocando um cruz na opção que achares certa.

						
	ADORO	GOSTO MUITO	GOSTO	NÃO GOSTO	É-ME INDIFERENTE	NÃO GOSTO
Gostas de escrever?						
Gostas de ler?						
Gostas de ler em voz alta na sala de aula?						
Gostavas de escrever um livro de histórias inventadas por ti?						
Gostas de poesia?						
Gostas de imaginar e sonhar?						
Gosta de jogos como palavras cruzadas e puzzles?						
Gostavas de ser escritor?	-					

Costumas ler em casa? Sim____ Não____

Costumas ler nas férias? Sim____ Não____

Tens uma estante com livros em casa? Sim____ Não____

Já leste algum livro? Sim____ Não____ Se respondeste sim, quantos? ____

Os teus pais, ou outros familiares, leem para ti? Sim____ Não____

Tens um diário onde escreves todos os dias? Sim____ Não____

Se não tens um diário, gostavas de ter? Sim____ Não____



ANEXO 2

Inquérito aos encarregados de educação

Encarregado de educação do(a) aluno(a)

1 -Costuma ler para o seu filho(a)?

1.1 Se respondeu sim, com que frequência?

Diariamente ____ Dois a três dias por semana ____ Quatro a
seis dias por semana ____ Quinzenalmente ____ Raramente ____

1.2 Se respondeu não, por que motivo?

2 - Considera importante que o seu filho (a) leia livros, que não os escolares, só por prazer da leitura?

3 - Considera importante que o seu filho (a) leia e escreva muito?

4 – O seu filho costuma frequentar bibliotecas? Sim__ Não____

5 – O seu filho pede livros como presentes? Sim__ Não____

6 - Se respondeu sim, com que frequência ou em que situações?

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 3

Questionário inicial às docentes:

1) Qual a sua opinião sobre o desenvolvimento da criatividade na escrita?

2) Promove atividades que desenvolvam a criatividade e imaginação dos alunos, particularmente na escrita e leitura? Se sim, quais?

3) Considera a criatividade uma capacidade inata ou educável?

4) Que papel tem cada aluno, da sua turma, no desenvolvimento e avaliação crítica das suas próprias atividades diárias de escrita criativa?

ANEXO 4

Imagens de poesia concreta portuguesa apresentada na 1ª sessão

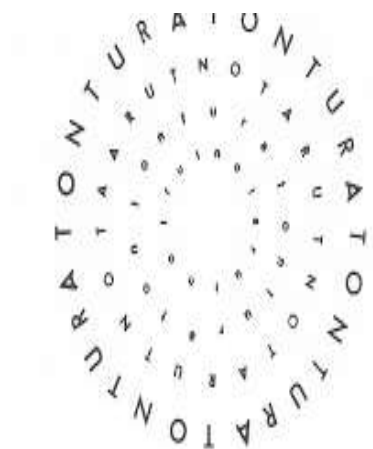


Fig. 18 Tontura. E.M. de Melo e Castro.

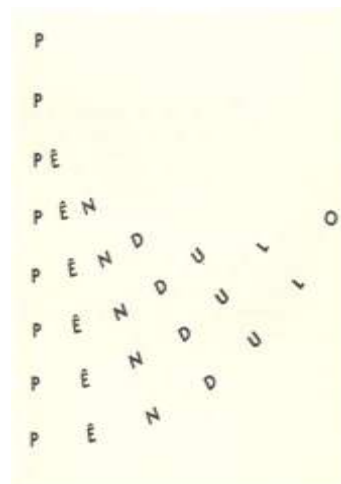


Fig. 24 Pendulo (1965). E.M. de Melo e Castro.



Fig. 19 Hipnotismo. E.M. de Melo e Castro.



Fig. 20 Herberto Helder. S/ título, s/data

Ideogramas (1962)



Fig. 21 Herberto Helder. S/ título, s/data

ANEXO 4



Fig. 22. O meu braço rema no vento, 1959-1969.

Ana Hatherly.

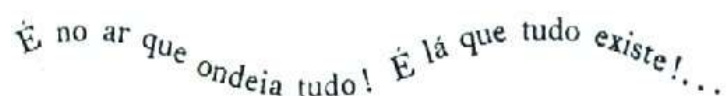


Fig. 23 Manucure in ORPHEU 3, 1915. Mário de Sá Carneiro

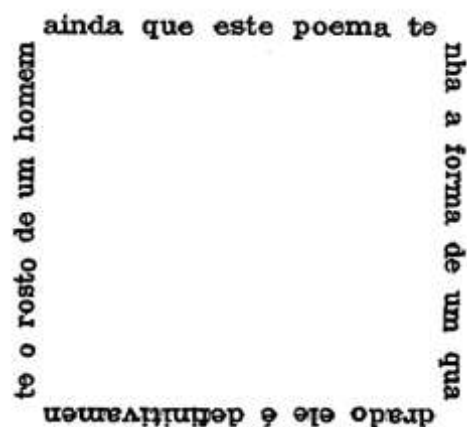


Fig. 25 Publicado em poemas propostos. Salazar Sampaio, 1964.



Fig. 26 Aranha (1964)Salette Tavares

ANEXO 4



Fig. 27 Escada, inédito. S/ data. Jaime Salazar Sampaio.

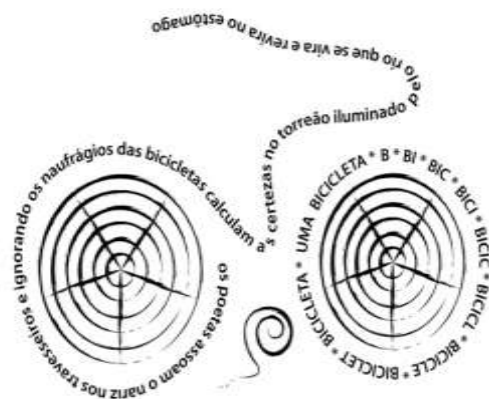


Fig. 28. S/ título, Fernando Aguiar .s/ data.

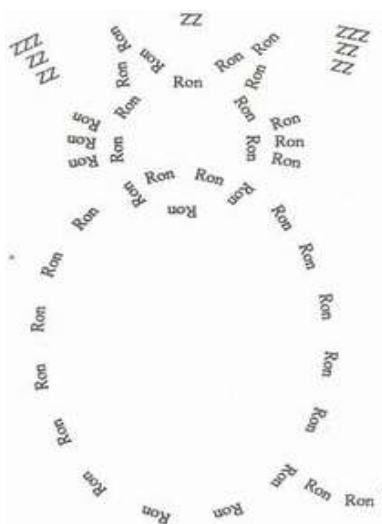


Fig. 29 Cançar para ninar gato com insônia.
(s/ data).



Fig. 30 Xícara. Fábio Séxugi (s/ data).



Fig. 31 s/ título. Aroldo de Campos

ANEXO 4

sem um numero
um numero
numero
zero
um
o
nu
mero
numero
um numero
um sem numero

e

Fig. 33 S/ título, autor desconhecido (s/ data). Azeredo (1952).

VVVVVVVVVVVVV
VVVVVVVVVVVE
VVVVVVVVVEL
VVVVVVVELO
VVVVVVELOC
VVVVVELOC I
VVVVELOCID
VVVELOCIDA
VVELOCIDAD
VELOCIDADE

VVVVVVVVVVVVV
VVVVVVVVVVVE
VVVVVVVVVEL
VVVVVVVELO
VVVVVVELOC
VVVVVELOC I
VVVVELOCID
VVVELOCIDA
VVELOCIDAD
VELOCIDADE

Fig. 32 Poema Velocidade. Ronaldo de

Mãe prima
quando pediu
afé um ovo
ela estalava
a mão em não

o ovo não pedia na cozinha

Fig. 34 Vovó na cozinha. Arttur Alencar (2010)

Ondas do amor
no coração do amor
EM UMA NOITE ESCURA E FRIA
EU SO PERDI, MAS VOU ACABAR AÍ
E BASTA O MEU CORAÇÃO DOCE
COMO UM OVO, DOCE E FRIA

Fig. 35 Ondas do amor. Diovania Duarte (2010)

Eu
 queria
 ser um
 barquinho
 para navegar
 no oceano,

 E lá no meio quita tem
 carinhoso: Te amo! Te amo! Te amo!

Fig. 37 S7 título. Barbara Clara (s/data).

CHOVE, CHOVE, CHOVE
 UMA CHUVA FORTI
 UMA CHUVA ESPERADA,
 PARA O MEU INTERIO

C	C	C	U	C	D
H	O	H	M	A	A
O	M	O	O	U	V
V	O	V	C	S	S
E		I	H	B	
	U	O	U	O	
	U	O	V	R	
	U	O	O	O	
	C	O	O	B	
	O	M	O	C	
	T	T	I	A	
	I	S	U	V	
	N		V	I	
	H		C	T	
	O		K	O	
			U	S	

Fig. 36 S/ título. Ismael (2010).